UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

LOURIVAL JOSÉ PASSOS MOREIRA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MARINHA DO BRASIL : A VISÃO DE ALUNOS E TUTORES EM UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA VIA *WEB*

Rio de Janeiro

2007

LOURIVAL JOSÉ PASSOS MOREIRA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MARINHA DO BRASIL : A VISÃO DE ALUNOS E TUTORES EM UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA VIA *WEB*

Dissertação apresentada à Coordenação, do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estácio de Sá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Doutora Lúcia Regina Goulart Vilarinho

Rio de Janeiro

2007

VICE-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA

A dissertação

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MARINHA DO BRASIL : A VISÃO DE ALUNOS E TUTORES EM UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA VIA WEB

elaborada por

LOURIVAL JOSÉ PASSOS MOREIRA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção de título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 14 de fevereiro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

____

Prof[a] Dr[a] Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Presidente
Universidade Estácio de Sá

____

Prof[a] Dr[a] Lina Cardoso Nunes
Universidade Estácio de Sá

____

Prof Dr Nival Nunes de Almeida
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

À minha família,
pelo incentivo, ajuda e compreensão. Em especial,
aos meus pais pelo alicerce da minha formação;
à esposa e filhos por partilharem os períodos de luta e,
com paciência, aceitarem os períodos de minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Apenas uma página é pouca para expressar gratidão a tantos que contribuíram. Fica então uma menção a alguns, como forma de demonstrar os meus agradecimentos a muitos.

Ao Almirante de Esquadra José Antônio de Castro Leal, grande incentivador, e que viabilizou este meu estudo pela Universidade Estácio de Sá. Imprimiu uma nova voga na qualificação docente na Escola Naval.

À minha orientadora, Profª Drª Lúcia Regina Goulart Vilarinho, com quem muito aprendi e a quem devo pelas críticas e correções a este trabalho. Também à banca examinadora, pelas críticas e recomendações finais.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UNESA, pelo cuidado na elaboração e execução de uma proposta de aprendizagem, que muito se concretizou pelo exemplo, provocando reflexões e aguçando o meu espírito científico. Em especial à Profª Drª Lina Cardoso Nunes, de quem levo muitos ensinamentos. Soube não apenas me estimular a construir uma base conceitual firme e articulada, mas também cativar minha admiração, respeito e amizade. Aos funcionários do Mestrado, sempre atenciosos e solícitos.

À Profª Miriam Puerari, chefe do Centro de Ensino Técnico e Científico da Escola Naval, pelo apoio, incentivo e amizade. À Profª Márcia Martins, coordenadora do curso de Inglês *Online* pela Marinha, e ao Sr. Guilherme Pacheco, coordenador pela Cultura Inglesa, pelo amplo acesso permitido a todo o ambiente do curso e material.

Ao comando da Escola Naval, à Superintendência de Ensino e de Administração, e aos colegas das Coordenadorias de Eletrônica, Sistemas de Armas e Inglês meu reconhecimento e agradecimento pelo apoio e incentivo.

RESUMO

O objetivo do estudo foi estabelecer como alunos, civis e militares da ativa, vinculados à Marinha do Brasil, perceberam um curso de inglês *online*, considerando seus elementos constitutivos, a saber: planejamento, conteúdo, material didático, tutoria e processo de avaliação. Deste objetivo foram retiradas as questões: (a) como esses alunos definem educação a distância; (b) quais as dificuldades vivenciadas no curso; (c) quais as falhas e acertos do curso em relação aos seus aspectos constitutivos; (d) quais as vantagens e desvantagens do *chat* de voz; (e) o que significou a descaracterização de patentes militares nas atividades *online*; (f) quais as contribuições de um curso *online* para a formação em serviço; (g) que sugestões oferecem para a realização de novos cursos *online* pela Marinha. A natureza dessas indagações demandou duas dimensões à pesquisa: uma quantitativa e outra qualitativa. Na dimensão quantitativa buscou-se estabelecer percentuais derivados das respostas aos instrumentos de coleta, a saber: questionários e entrevistas. Na abordagem qualitativa procurou-se identificar, por meio da técnica de análise de conteúdo das respostas aos questionários e entrevistas, tanto as percepções recorrentes como as mais divergentes vinculadas às questões de estudo. Para complementar a abordagem qualitativa, foi conduzida uma observação de campo na forma de navegação livre no ambiente virtual de aprendizagem do curso. Os dados foram analisados à luz de conceitos de: educação a distância e educação *online*; construção do conhecimento – abordagem construtivista, sociointeracionista e da complexidade; comunicação em rede, inovação tecnológica e inovação educacional; educação corporativa. Entre os resultados do estudo destacam-se: a) os alunos apresentaram uma visão emancipatória de educação a distância; b) o uso do tempo e o estudo autônomo foram as maiores dificuldades desses sujeitos; c) a maior falha do curso foi a avaliação da aprendizagem e a tutoria foi o ponto alto; d) o *chat* de voz favoreceu a desinibição, a correção da pronúncia, a dedicação dos docentes, a familiarização com o idioma em estudo e a fixação do conteúdo; e) a descaracterização de patentes foi vista de forma positiva; f) a educação *online* foi percebida como instrumento relevante para a formação continuada; e g) a oferta de cursos em espanhol e informática se sobressaiu entre as sugestões apresentadas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação *online*. Formação Continuada.

ABSTRACT

This research aims to establish the perception of civilian and military students from Marinha do Brasil (Bazilian Navy), about an online English language course, considering its constitutive elements: planning, contents, didactic material, tutoring and evaluation process. The main issues of this study were: (a) how the students define distance learning; (b) what difficulties were faced during the course; (c) what were the pros and cons of the course constitution ; (d) what were the advantages and the disadvantages of the voice chat activities; (e) what meant the anonymous military ranking during the online activities; (f) what are the contributions of a online course for learning at workplace; (g) what suggestions can be given for other online courses offered by Marinha do Brasil. The nature of these issues demanded two dimensions for this work: one quantitative and another qualitative. Under the quantitative dimension, it was pursued to establish percentage in the responses collect by two different instruments: interviews and questionnaires. The qualitative approach pursued to identify the divergent and recurrent perceptions, analyzing these answers by mean of the content analysis technique. The qualitative approach was complemented by a field observation accomplished by navigation through the online learning environment. The data were analysed according to the following theoretical concepts: distance learning and online learning; knowledge construction approaches: constructivism, social-interactionism and complexity; communication through network; educational innovation and technological innovation; and corporate education. Some results obtained can be highlighted: (a) the students presented emancipatory view about distance learning; (b) the main difficulties faced by these students were self discipline with time management and auto-study practice; (c) the course´s main difficulty pointed out was the evaluation of learning and the best point was the tutoring; (d) the voice chat activity contributed with uninhibited participation, correction of pronunciation, teachers dedication, idiom familiarization and contents assimilation; (e) the anonymous military ranking was considered positive; (f) online distance learning was perceived as a relevant instrument for lifelong learning; and (g) the offer of Spanish and computer course were the most frequent suggestion presented by students.

Key words: Distance learning, Online education. Lifelong learning.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

SUMÁRIO

1. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MARINHA DO BRASIL

1.1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 50 dá-se início à chamada era "pós-industrial" na qual predominam os esforços científicos, tecnológicos e políticos, no sentido de informatizar a sociedade. O avanço e a cotidianização das tecnologias, em particular da informática, repercutem em todas as vertentes da vida social, provocando um acentuado deslocamento das forças produtivas do "fazer" para o "saber", aumentando a produtividade do trabalho em função da apropriação planejada e sistemática do conhecimento ao fazer, aperfeiçoando ferramentas, processos e produtos e criando tecnologias (MALIN *apud* CARVALHO; KANISKI, 2000). Neste contexto, as ciências deixaram de ser vistas como atividades 'nobres', desinteressadas, para se fortalecerem como recurso gerador de riqueza; descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação (BARBOSA, *apud* CARVALHO; KANISKI, 2000).

A circulação rápida de informações, a evolução acelerada dos conhecimentos, favorecida pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), passou a exigir das organizações uma maior agilidade, especialmente no que se refere à atualização de seus profissionais. Esta atualização incorpora o conceito de capital intelectual[1], entendido no setor privado como patrimônio intangível das empresas, estando relacionado ao mercado globalizado, à produção, ao lucro e à própria sobrevivência das empresas inseridas em contexto competitivo. No setor público, capital intelectual representa, sobretudo,

---

[1] O termo capital intelectual tem sua origem associada à idéia de propriedade intelectual. Refere-se aos componentes de conhecimento de uma empresa reunidos e legalmente protegidos. Trata-se de um conjunto de benefícios intangíveis que agregam valor à empresa; incluem os ativos de mercado, os recursos humanos, a propriedade intelectual e a infra-estrutura da empresa (KRAEMER, 2005).

responsabilidade social no uso adequado do dinheiro público e compromisso no cumprimento da missão pública.

A Marinha do Brasil (MB), instituição nacional permanente e regular das Forças Armadas, tem como missão constitucional defender a Pátria, garantir os poderes constitucionais, a lei e a ordem. Hoje é notório que a defesa de nossos mares, rios e reservas aqüíferas é muito importante, seja em termos econômicos ou da cidadania do povo brasileiro. O tráfego de navios mercantis em nossas águas, a pesca, o petróleo e a navegação fluvial demandam a preservação de nossas riquezas e a defesa da soberania nacional (BRASIL, 1988).

Para cumprimento de sua missão, a MB necessita de um quadro de pessoal militar e civil com formação adequada e continuamente atualizada.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 83, determina que o ensino militar seja regulado em lei específica (BRASIL, 1996). Assim, o ensino na Marinha está definido na lei 11.279 de 2 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que estabelece em seu artigo primeiro que o mesmo

> [...] obedece a processo contínuo e progressivo de educação, com características próprias, constantemente atualizado e aprimorado, desde a formação inicial até os níveis mais elevados de qualificação, visando a prover ao pessoal da Marinha o conhecimento básico, profissional e militar-naval necessário ao cumprimento de sua missão constitucional.

O Sistema de Ensino Naval (SEN) tem por finalidade proporcionar, ao pessoal militar e civil, capacitação para o exercício, na paz e na guerra, dos cargos e funções previstos em sua organização (Lei 11.279, artigo 3º). O SEN abrange diferentes modalidades de cursos, cada um deles com nível, estrutura, duração e regime variados, de forma que possam se ajustar às suas respectivas finalidades e à necessidade de execução flexível de seus currículos (Lei 11.279, artigo 4º).

Este sistema atende um contingente numeroso, que inclui os que se encontram espalhados por todo território nacional e aqueles em missão no exterior, seja em terra ou embarcados. As principais escolas de formação e os centros de instrução do SEN estão localizados no Rio de Janeiro, a saber: Escola de Guerra Naval (EGN), Escola Naval (EN), Colégio Naval (CN), Centro de Instrução Almirante Alexandrino (CIAA) e Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW). O deslocamento de militares e civis para estas escolas, com a finalidade de realizarem cursos presenciais, implica no afastamento da Organização Militar (OM) onde servem e representa um custo elevado para o país. É notório, também, que demandas em outras áreas, como saúde e educação, restringem o orçamento da área militar. Isto tem levado a Marinha a buscar soluções que permitam resolver os seus problemas educacionais com maior eficácia, considerando não apenas as restrições orçamentárias, mas, também, a sua responsabilidade social no uso do dinheiro público.

Assim, em cenário de restrição orçamentária, a educação a distância (EAD)[2] passa a ser considerada como alternativa importante, especialmente quando pode ser redimensionada pela incorporação das tecnologias do computador e internet. Segundo Meister (*apud* CIRILO, 2004), desta modalidade educacional esperam-se resultados mais amplos e eficazes, com menor investimento.

Desde 1939 a MB já vem usando a EAD; àquela ocasião foi oferecido, pela EGN, um curso de comando para oficiais, que se valeu do ensino por correspondência. Recentemente, a partir do ano 2000, a MB tem usado a EAD via *Web* em alguns de seus

[2] Neste trabalho adotamos a perspectiva de Litwin (2001), que situa a Educação a Distância como uma modalidade de ensino com características específicas, entre as quais se destaca a mediação das relações entre os docentes e alunos, o que implica em substituir a assistência regular às aulas por situações onde esses atores aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

cursos. Esta oferta tem sido feita de forma experimental, com o objetivo de aprimorar metodologias e testar o uso de recursos tecnológicos. Cabe registrar que esses cursos a distância apresentam mínima evasão, tendo em vista que podem ser realizados no horário de trabalho.

Em julho de 2005 a MB deu inicio a um Curso de Inglês *online*, veiculado pela Intra-Internet, organizado em parceria com a Cultura Inglesa, atendendo cerca de 500 alunos, com diferentes níveis hierárquicos e de escolaridade. O seu projeto pedagógico está baseado na abordagem de competências, entendidas como "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (PERRENOUD, 2000). Partindo de situações simuladas e contextualizadas de comunicação, o curso se propõe a desenvolver os níveis de habilidade e competências definidos pela *The Association of Language Testers in Europe* (ALTE, 2006), cuja tradução encontra-se no anexo 1. Esta associação, criada em 1989, ocasião em que era constituída apenas por duas universidades, Cambridge e Salamanca, conta, atualmente, com 28 membros, abrangendo 24 diferentes línguas de uso na Europa. O curso, planejado de forma modular, visa o desenvolvimento de habilidades de conversação, leitura e redação nos níveis definidos pela ALTE.

Entre as características inéditas deste curso a distância estão: uso de *chat* de voz, a modularidade do curso e participação *online* de alunos descaracterizados de suas patentes militares, o que deve reduzir as inibições naturais de conversação, observadas em aulas presenciais no contexto militar. A proficiência em língua inglesa é um requisito em atividades de comunicação com esquadras militares estrangeiras, seja em operações de guerra ou em treinamentos conjuntos, em comunicações com navios de bandeira estrangeira em nossas águas, em operações de resgate, dentre outros exemplos.

Os alunos deste curso estão dispersos geograficamente; no entanto, reunidos pelos mesmos processos telemáticos e plataformas comunicacionais, que acoplam ferramentas sócio-tecnológicas, podem vivenciar trocas a distância em tempo real por intermédio de interações midiáticas. Espera-se que esta experiência gere comunidades interativas nas quais possam se expressar diferentes ecologias cognitivas (MEDEIROS, 2003). Tal expectativa acentua-se pelo fato de que as interações interpessoais podem adquirir uma nova dimensão no âmbito de atividades onde os alunos encontram-se descaracterizados de suas patentes. Neste sentido, acredita-se que processos de engajamento nas atividades sejam mais orientados pelo grau de motivação individual do que pela hierarquia posta pela patente ou pelo nível de escolaridade.

Andrade (2003) destaca que a habilidade social ou afetiva expressiva, a freqüência de interação nas atividades propostas, o comprometimento com o grupo e os objetivos do curso podem ampliar o nível de participação na EAD. Para Coiçaud (*apud* LITWIN, 2001), a heterogeneidade de alunos no ambiente de aprendizagem (no caso, englobando civis e militares, oficiais e praças), em uma práxis que situa a importância da diversidade cultural, pode favorecer a eqüidade social e a igualdade de oportunidades na aquisição de ferramentas da cultura.

A utilização da tecnologia do *chat* de voz representa uma inovação educacional, que exige uma reflexão crítica sobre suas implicações. As ferramentas de comunicação virtual em *chat* têm sido predominantemente escritas; assim, a inclusão da comunicação audiovisual pode representar uma grande revolução (MORAN, 2003), trazendo novos desafios, o que exigirá uma avaliação acurada das atividades desse *chat*. Alguns desses desafios já são bem conhecidos porque também se expressam em aulas presenciais. Outros,

no entanto, como a forma de organizar a seqüência de discussões, o conteúdo das intervenções de alunos e tutores, o controle de dispersões desnecessárias, o incentivo à participação dos aluno, a negociação com os alunos que tendem a monopolizar a fala, trarão novas questões para a prática pedagógica no contexto da EAD.

A possibilidade de atingir um número significativo de profissionais em situação de formação continuada, e o fato de haver dois aspectos que representam inovações no âmbito da educação a distância oferecida pela MB (*chat* de voz e descaracterização de patente) apontou a importância de situar este curso como nosso contexto de estudo.

Cabe ainda dizer que o problema de estudo se insere no âmbito da Didática, por ter como foco um processo de auto-formação profissional em serviço, concretizado pelo ensino e aprendizagem a distância e mediatizado por tecnologias da informação e comunicações.

1.2 OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO

A implementação de um curso como este requer acompanhamento e avaliação. Uma das formas de se concretizar este acompanhamento é investigar as percepções que os alunos, militares e civis, apresentam em relação ao mesmo e, por extensão, à EAD via *web*, enquanto alternativa educacional voltada para a formação profissional continuada.

A palavra percepção, nesta pesquisa, foi utilizada em seu sentido etimológico básico, do latim *percipere*, que significa "apoderar-se de", ou ainda, "obter por captura" (FERREIRA, 1985). A este sentido acrescentaremos os esclarecimentos de Abbagnano (1962), para quem a percepção não é um conhecimento completo e total do objeto, mas sim uma interpretação provisória, incompleta, baseada em indícios ou sinais. Ela também não

oferece uma garantia de sua validade, portanto, se mantém na esfera do provável; não é um conhecimento perfeito e imodificável, possui a característica da revisão.

É sabido que no processo educacional *online* o aluno interage com o grupo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), os tutores e o material/estrutura de apoio. Nesta interação, ele vai criando, a respeito do próprio processo de aprendizagem, novos significados, consolida e ressignifica idéias, conceitos e juízos de valor. Com base em Vygotsky (REGO, 2002), é válido dizer que as percepções, por se incluírem nos processos psicológicos superiores, são socialmente construídas, mas, de pessoa para pessoa, se expressam de forma variada.

Assim, o objetivo mais amplo desta pesquisa foi estabelecer como esses alunos, militares e civis da Marinha[3], percebem o curso de Inglês *online*, considerando seus elementos básicos, a saber : planejamento, conteúdo, material didático, tutoria e processos de avaliação. A partir deste objetivo, foram formuladas as questões que se seguem, as quais são respondidas ao final do estudo.

- Como esses alunos definem EAD?
- Quais as dificuldades vivenciadas no curso em tela?

[3] O curso de inglês *online* só foi oferecido a civis e militares da ativa. Embora houvesse demanda, , não foi aberto a dependentes, aposentados e reformados, por questões de cunho administrativo-financeiro. Pode ser realizado em horário de trabalho nas organizações militares da Marinha ligadas à Internet ou na casa do aluno, após o horário de expediente.

- Quais as falhas e acertos do curso em relação aos seus aspectos constitutivos: planejamento, conteúdo, material de apoio, tutoria e avaliação?
- Que vantagens e limitações podem ser apontadas no uso do *chat* de voz com descaracterização de patentes?
- O que significou a descaracterização de patentes no âmbito deste curso?
- Quais as contribuições de um curso a distância para a formação em serviço?
- Que sugestões podem ser apresentadas para a realização de novos cursos, na modalidade EAD, a serem oferecidos pela Marinha?

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Acredita-se que a relevância desta pesquisa se prendeu a alguns fatores. O primeiro, diz respeito ao significativo número de sujeitos inseridos no curso, em um total de 500. Todos os alunos foram convidados a participar. Apesar da EAD via *web* estar sendo empregada na Marinha desde o ano de 2000, ela tem se concretizado sob a forma de cursos rápidos, para até trinta alunos. O curso de Inglês *online*, no entanto, atendeu, pela primeira vez no SEN, um contingente numeroso de alunos, o que acabou por gerar uma quantidade de interações e informações, as quais alimentaram a análise dos dados e a expressão de seus resultados.

O segundo fator referiu-se à parceria inter-institucional no planejamento e execução do curso em questão, sendo a Marinha uma organização militar pública e a Cultura Inglesa uma instituição particular e civil. Segundo Coiçaude (*apud* LITWIN, 2001, p. 71) as experiências implementadas, de forma integrada, por duas ou mais instituições, a partir de critérios flexíveis que respeitem às problemáticas das pessoas, têm efeitos multiplicadores,

que se produzem para além dos propósitos de cada projeto colaborativo. Isto possibilita "perceber e respeitar as diferentes lógicas institucionais", que se refletem nos sujeitos, uma vez que as equipes responsáveis formam redes solidárias, através das quais se pode dialogar, considerando não apenas os problemas institucionais, como os das pessoas. A pesquisa, ao buscar investigar como os alunos perceberam a implementação do curso, acabou, também, analisando a parceria efetivada.

O terceiro aspecto relacionou-se à introdução de inovações educacionais, como o *chat* de voz e a modularidade do curso, esta possibilitando a sobreposição de módulos: os alunos começam no mesmo módulo e avançam para os seguintes, de acordo com o ritmo individual de aprendizagem. A modularidade permite investigar como os alunos se posicionam sobre a relação autonomia na aprendizagem - construção do conhecimento ao longo de toda a vida (*lifelong learning*), em especial na formação profissional em serviço (ALMEIDA *apud* ALMEIDA, 2001).

O quarto aspecto que conferiu relevância à pesquisa foi o fato dos alunos estarem imersos em ambiente corporativo militar, onde o princípio de hierarquia é basilar. No curso, porém, as pessoas não são identificadas no *chat* de voz; as atividades de conversação *online* ficaram desprovidas da relação hierárquica e tal estratégia exigiu uma maior avaliação sobre a sua implementação Assim, se tornou importante determinar as implicações dessa estratégia.

Como quinto fator, situa-se a heterogeneidade de alunos, a qual favorece a emergência de um contexto diversificado de interações que podem oferecer pistas para o apoio pedagógico às tarefas do curso, convergindo para o diálogo e a troca de

conhecimentos favorecedores da aprendizagem colaborativa (ANDRADE *apud* SILVA, 2003).

Por fim, o sexto aspecto vinculou-se ao fato da presente pesquisa se inserir oficialmente no SEN, mais especificamente no setor responsável pela EAD na MB. O quadro de pedagogos do Departamento de Ensino a Distância (DEAD) da Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM) é limitado frente à atual demanda. A possibilidade de se realizar uma pesquisa acompanhando o curso, que favoreça a compreensão dos limites e vantagens da experiência, valorizando a avaliação em processo, notoriamente parte bastante negligenciada em experiências similares, deve trazer resultados que podem contribuir para a formulação de políticas de EAD na MB. Neste sentido, a pesquisa está em consonância com algumas das atribuições do DEAD, definidas no Planejamento Estratégico para os anos de 2004, 2005 e 2006 (BRASIL, 2004):

> [...]coordenar e controlar a implantação do Ensino à Distância da Marinha (EAD) e efetuar pesquisas em educação, práticas pedagógicas e sistemas informatizados de apoio ao EAD ; estudar a natureza e filosofia do Ensino à Distância; […] elaborar estudos e pesquisas na área da Educação à Distância objetivando ações que visem a melhoria do processo ensino-aprendizagem; acompanhar a evolução dos sistemas e mecanismos de apoio afetos a área da Educação à Distância; [...]

Assim, é válido admitir que a pesquisa pode oferecer subsídios a outras áreas de ensino, que venham a se utilizar da EAD, tanto no âmbito da Marinha do Brasil, em consonância com suas políticas de formação de pessoal, como no âmbito geral da auto-formação e da educação continuada a distância em outras corporações. .

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que esta pesquisa se projetou para as percepções de um número significativo de sujeitos sobre sua participação em um curso de Inglês *online,* entendeu-se

que seus dados deveriam ser abordados em uma perspectiva quanti-qualitativa. Neste sentido, as informações principais foram coletadas por meio de questionários semi-estruturados, encaminhados via *Web* para todos os participantes. Para ampliar e clarificar essas informações conduziu-se observações de campo no contexto do ambiente virtual do curso.

Como foi possível acompanhar todo o primeiro semestre de implantação do curso, transcorrido de junho de 2005 a janeiro de 2006, foram aplicados dois questionários com as seguintes finalidades :

(a) o primeiro, encaminhado aos alunos no início do curso, buscou determinar a definição mais recorrente que estes sujeitos assumiam em relação à EAD e os motivos de estarem realizando o curso de inglês a distância. Para tanto, o questionário apresentou uma série de definições, retiradas da literatura pedagógica, que expressam as dimensões tecnicista e a emancipatória[4] de EAD, para que os respondentes escolhessem a "sua" definição. Complementarmente, foram apresentadas outras perguntas orientadas para as motivações em relação ao no curso.

(b) o segundo, aplicado ao longo do processo, teve como objetivo detectar as dificuldades vividas, considerando o curso como um todo, suas falhas e acertos nos seus aspectos constitutivos, bem como as vantagens e limitações do *chat*. Este questionário abrangeu uma série de perguntas fechadas, com espaços para

---

[4] A dimensão tecnicista é aquela que valoriza produtos de aprendizagem, tendo ênfase no treinamento , isto é, se dá pela racionalidade técnica instrumental, buscando o saber fazer (*know how*). A dimensão emancipatória valoriza os processos de aprendizagem, tendo ênfase na mudança (transformação) , isto é, se dá pela racionalidade crítico-reflexiva, aliando o saber questionar (*know why)* ao saber fazer (DREIFUSS, 1996; GIROUX, 1986)

justificativas e comentários, os quais incidiam sobre os principais elementos didáticos do curso : planejamento, conteúdo, material de apoio, tutoria e avaliação. Tais perguntas foram construídas de modo que se pudesse obter a percepção dos sujeitos quanto aos pontos positivos e negativos desses elementos. Nele, também eram feitas perguntas sobre o *chat* de voz. Neste questionário também se buscou determinar as contribuições do curso para a formação em serviço e as sugestões para novos cursos via EAD nesta e em outras áreas.

Os dados coletados foram, inicialmente, tratados numericamente, o que permitiu a construção de gráficos e tabelas e, ainda, a relação de algumas variáveis como por exemplo patente/tipo de dificuldade. Já as respostas obtidas nas questões abertas e nos espaços destinados às justificativas foram apreciadas qualitativamente, com base no referencial teórico construído para a presente pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa, civis e militares da ativa da MB, pertenciam a diferentes Organizações Militares espalhadas pelo território nacional, sendo que um destes estava servindo no exterior. O quadro1 ilustra a distribuição de patentes no início do curso.

Quadro 1 – Distribuição dos Sujeitos da Pesquisa por Patentes

Patentes	Quantidades	Percentuais
Civis	0	0%
Cabos e Marinheiros	47	13,%
Sargentos	0	0,%
Suboficiais	111	31%
Aspirantes	1	0,3%
Praça Especial (GM)	0	0%
Oficiais Intermediários (CT) e Subalternos (1º e 2º Tenente)	83	22%
Oficiais Superiores (CC, CF, CMG)	118	32,7%
Almirantes	1	0,3%

GM – Guarda Marinha CT – Capitão Tenente CC – Capitão de Corveta
CF – Capitão de Fragata CMG – Capitão de Mar e Guerra

Para o desenvolvimento do estudo estabeleceu-se as etapas a seguir relacionadas, que se vinculam entre si:

(a) fase exploratória – envolveu a negociação com a Coordenação do Curso e o Departamento de Educação a Distância da Diretoria de Ensino da Marinha, com vistas à obtenção de apoio institucional à pesquisa, à entrada no campo[5] , o que incluiu a obtenção de nome de usuário e senhas de acesso para os ambientes eletrônicos;

(b) definição preliminar de categorias e subcategorias de análise com vistas à formulação das questões dos questionários semi-estruturados. Esta definição se deu a partir da revisão inicial da literatura. Como o questionário englobava perguntas fechadas e abertas, entendeu-se que, ao longo da fase de coleta de dados, novas categorias e subcategorias poderiam emergir;

(c) fase de preparação – abrangendo a sensibilização dos sujeitos em relação à importância da pesquisa, o início das observações de campo e a preparação dos questionários;

(d) fase de validação – quando foram realizadas entrevistas com os tutores e pedagogos envolvidos no curso, para refinamento e validação dos questionários.

(e) fase de coleta de dados – conduzida entre os meses de junho de 2005 a junho de 2006, abrangendo a observação sistemática do campo e o envio dos dois questionários;

[5] Entendendo-se como campo nesta pesquisa os espaços físicos e os ambientes eletrônicos de comunicação, interação e armazenamento. Os espaços físicos compreendem os ambientes na Escola Naval e na Diretoria de Ensino da Marinha onde se concentram geograficamente as atividades de planejamento, execução e acompanhamento do curso. Os ambientes eletrônicos englobam a plataforma de EAD, onde se tem acesso online a todo o material e atividades do curso, as bases de dados com informações dos participantes e listagem de endereços eletrônicos de todos os alunos.

(f) fase de refinamento e aprofundamento – quando ficaram identificadas questões emergentes que mereciam ser consideradas, fosse por meio de novas entrevistas com os tutores, ou de questionários adicionais, estes incidindo apenas sobre amostras do grupo.

(g) fase de análise de dados – após a organização do *corpus* da pesquisa, foram seguidas as etapas sugeridas por Rizzini et al (1999) para análise do conteúdo das respostas, a saber :

- consolidação do material coletado, envolvendo o estabelecimento das categorias definitivas de análise, em consonância com os objetivos da pesquisa;
- determinação da presença das categorias e subcategorias definitivas nas respostas dadas às questões abertas;
- estudo de freqüências, organização e apresentação dos resultados, abrangendo a contagem e tratamento estatístico das categorias e subcategorias das questões fechadas. A quantificação foi executada de forma semi-automatizada, paralelamente ao recebimento dos questionários. É importante destacar a utilização de recursos computacionais que permitiram maior automatização no tratamento das questões fechadas e um certo grau de automatização no tratamento das questões abertas. Os dados brutos foram, então, depurados e organizados em tabelas por meio de planilhas eletrônicas para facilitar o tratamento matemático/estatístico. A partir dessas planilhas obteve-se percentuais, correlações e freqüências derivadas das planilhas eletrônicas. Para

uma melhor visualização dos resultados foram usadas planilhas sintéticas, com dados consolidados, gráficos e tabelas.

- análise dos resultados qualitativos, baseada em orientações de Bardin (2000), na qual se detectou as percepções mais recorrentes dos alunos em relação aos aspectos contidos nas questões de estudo;

(h) fase de conclusão – quando se respondeu às questões de pesquisa à luz do referencial teórico construído especificamente para o estudo.

É válido destacar que esta pesquisa não assumiu hipóteses *a priori*, pois entende-se que a EAD *online* encontra-se em fase incipiente e, portanto, é inadequada uma investigação que parta de hipóteses pré-estabelecidas. Admitiu-se, no entanto, que o ensino a distância apresenta algumas características, como interatividade, intra e inter-hipertextualidade, trabalho colaborativo, aprendizagem autônoma, ação sistemática e estimulante do tutor e processo de avaliação transparente e negociado (SILVA, 2003).

Em face da incipiência da EAD *online* e por estar o objeto desta pesquisa em fase de implantação, optou-se por desenvolver o estudo em uma perspectiva construtivista, a qual considera o foco em processo. Nesta perspectiva adotou-se um olhar crítico, procurando-se falhas, desvantagens e limitações, sem deixar de verificar os procedimentos e recursos didáticos bem sucedidos.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

O embasamento teórico desta pesquisa abrange seis eixos: o primeiro focaliza o conceito de EAD na contemporaneidade; o segundo concentra-se nas características da aprendizagem *online*; o terceiro situa os aspectos constitutivos de um curso a distância, a saber: planejamento; conteúdo; material didático; tutoria e avaliação; o quarto trata da comunicação em rede, explorando suas características básicas; o quinto entrelaça TIC com inovação educacional; e, por fim, o sexto trata da importância da EAD na formação em serviço.

2.1 O CONCEITO DE EAD NA CONTEMPORANEIDADE

A Educação a Distância aparece na literatura pedagógica com diferentes significados. Dependendo da época, do contexto e da linha de pensamento de cada autor ou instituição que dela se ocupa, suas definições acabam expressando concepções distintas. Na realidade, o que se observa na literatura é a existência de uma multiplicidade de conceitos relativos a essa expressão. Nesse conjunto sobressaem aqueles que apresentam duas dimensões : tecnicista e a emancipatória. Assim, esta seção apresenta concepções de EAD que se alinham a uma dessas dimensões e aponta o significado adotado no contexto desta pesquisa.

De início, cabe salientar que a EAD, em essência, não difere da educação presencial, mas possui especificidades; estas serão aqui explicitadas, a partir das definições apresentadas. Com a discussão dos conceitos de EAD, procura-se uma conceituação mais abrangente e precisa, capaz de oferecer subsídios à análise das respostas dos sujeitos do estudo oferecidas no primeiro questionário de coleta de dados.

Partindo da perspectiva etimológica, a palavra distância deriva do latim *distantia* (FERREIRA, 1985) e traz um sentido espacial ("espaço entre duas pessoas ou coisas") e outro temporal ("intervalo de tempo entre dois momentos"). Da origem da palavra, pode-se inferir para a EAD um significado de educação que admite separação, apartamento, afastamento no espaço ou no tempo entre o aluno e a estrutura escolar. Então, da etimologia da palavra distância, pode-se retirar as seguintes características: (a) possibilidade de afastamento geográfico entre aluno e estrutura escolar; (b) dispensa da presença física do professor junto ao aluno; e (c) possibilidade de assincronia nas atividades didáticas.

Assim, considerando o uso de suportes de informação e a possibilidade de afastamento físico (espacial e temporal), pode-se afirmar que a EAD vem sendo realizada há muitos anos, pois os conhecimentos contidos nos livros sagrados (Bíblia, Alcorão, Vedas, entre outros) se espalharam pelo mundo nessas condições.

Struchiner (2000, p.1), ao apresentarem o conceito de EAD, ressaltam a importância do termo "Educação" nesta expressão :

> […]ao falarmos sobre Educação a Distância (EAD), estamos falando de educação, ou seja, do processo de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento e da formação de cidadãos competentes e conscientes de seu papel em nossa sociedade, capazes de atuarem produtivamente e de forma comprometida em seus ambientes sociais e em suas atividades profissionais.

A definição de EAD contida no artigo 1º do decreto lei 2.494 (BRASIL, 1998), que regulamenta o artigo 80 Lei das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), estabelece que é "uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos

diversos meios de comunicação". Nesta perspectiva legal, observa-se a valorização da dimensão tecnicista e dela pode-se extrair as seguintes características: (a) possibilidade de auto-aprendizagem; (b) uso de diferentes suportes de informação, de forma isolada ou combinada; (c) veiculação por diferentes meios de comunicação; (d) organização sistemática de recursos didáticos; e (e) mediação[6].

A Marinha do Brasil, ambiente desta pesquisa, adotou formalmente para EAD (MARINHA DO BRASIL, 2004), a exemplo de muitas outras instituições, a mesma definição do decreto lei 2.494.

É importante registrar que a evolução do conceito de EAD se dá com a influência da tecnologia e das correntes educacionais de cada época. Nas décadas de 60 e 70, as definições mais divulgadas expressavam uma relação com as características do mundo industrial, como divisão de trabalho, economia de escala e processos de produção tipicamente industriais. Esta influência pode ser observada na definição estabelecida por Otto Peters[7], em 1973, (*apud* NUNES, 2005), na qual se observa a nítida influência "fordista", que marcava aquela época.

> Educação/ensino a distância (*Fernunterricht*) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

---

[6] No âmbito da EAD, a palavra mediação (do latim *mediatione*) pode ser entendida nos seus dois possíveis sentidos. Um como "ato ou efeito de mediar", "de intervir como árbitro ou mediador", quando se refere às práticas dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, como professores, tutores e alunos. Outro sentido como "intermédio" quando se refere aos meios de comunicação e aos suportes de informação.

[7] Otto Peters foi um dos fundadores e primeiro reitor da Universidade a Distância da Alemanha, internacionalmente reconhecido por sua contribuição à compreensão da Educação a Distância (EaD) como uma modalidade de educação.

Moore, em 1973, (*apud* NUNES, 2005) identificou duas dimensões na EAD: "distância transacional" e "autonomia do aprendiz". O conceito de distância transacional enfatiza as características especiais surgidas em virtude do afastamento geográfico professor/aluno, entre as quais se destaca a necessidade de práticas e formas de organização não convencionais.

A distância acaba por exigir uma maior autonomia do aluno durante todo o seu processo de aprendizagem.

Já Holmberg, em 1977, (*apud* NUNES, 2005) destacava a inter-personalização do processo de ensino a distância. Introduz o conceito de "comunicação não continua" para descrever a comunicação entre professor/aluno separados no tempo ou espaço. Como Moore, também atribui relevância à autonomia, considerando que um dos grandes objetivos do EAD é levar os alunos a uma autonomia total, em termos de auto–estudo e motivação.

Na definição de Lhamas, apresentada em 1986 (*apud* NUNES, 2005), embora se observe uma ênfase no uso da tecnologia, aparece, também, uma ênfase em novas posturas para alunos, professores e metodologias :

> educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação de tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica em novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.

Keegan (1996) caracteriza a EAD pela separação quer no tempo quer no espaço, dos atos de ensino/aprendizagem. Considera que em todo o processo um aspecto fundamental é a relação dos materiais de aprendizagem com a aprendizagem; afirma que as bases da EAD

são semelhantes às da teoria geral da educação. Portanto, para Keegan, o foco está na aprendizagem, o que torna necessário criação e planejamento prévio dos meios, com vistas a uma comunicação inter- pessoal produtiva.

Considerando as definições dadas por esses autores, inferimos uma evolução nos conceitos de EAD.

Mais recentemente, esta modalidade de ensino tem seu conceito perpassado pela perspectiva emancipatória e isto se dá em função de ampla divulgação do pensamento de Paulo Freire (1921/1997) na educação. Nesta direção, cabe trazer aqui autores como Litwin (2001), Moraes (2003) e Belloni (2002) que apresentam uma visão emancipatória de EAD.

Litwin (2001, p.22), em face dos novos rumos da EAD, salienta os desafios a serem enfrentados. Entre eles, destaca-se a importância das tecnologias serem utilizadas pedagogicamente para diminuir os abismos sociais que marcam as sociedades contemporâneas. Esta autora acredita que a EAD deve ser "pensada como parte das políticas implantadas para reduzir as desigualdades e não como instrumento para aprofundá-las". Tal afirmativa coloca Litwin em uma perspectiva emancipatória de EAD. Para ela, o desafio permanente da educação a distância ainda é: "não perder de vista o sentido político original da oferta [...] o verdadeiro desafio continua sendo seu sentido democratizante, a qualidade da proposta e de seus materiais" (*op.cit.*, p.21).

Em uma linha paralela de pensamento, Moraes (2003) vê a EAD como um desafio político que tem por objetivo o comprometimento com a emancipação do homem e a democratização do homem e da sociedade. Entende que as concepções educacionais de Paulo Freire (1921-1997) e de Ilan Gur-Ze'ev (filósofo e educador israelita – professor da

Universidade de Haifa, em Israel) contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma pedagogia (dirigida também a EAD) que luta contra a educação padronizada favorecida pelo capitalismo globalizador. A autora esclarece que é preciso desconstruir o mito de que a interatividade produzida pelas novas tecnologias é capaz de promover a inseração dos sujeitos, indiscriminadamente, na dinâmica social. Moraes (*op.cit.*) acredita que à EAD desobrigada de um projeto político pedagógico tende a cair na linha de pacotes e programas comercializados, o que acaba por refinar a exclusão social.

Belloni (2002), por sua vez, considera a educação como instrumento de emancipação das nações e do indivíduo. A autora identifica tendências que apontam para a formação ao longo da vida, pois apenas uma formação inicial torna-se insuficiente, diante das demandas crescentes das sociedades contemporâneas e do futuro, que requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador: necessidade de competências múltiplas, capacidade de auto-gestão (capacidade de auto-organização), reflexivividade (como característica típica da modernidade), competência para resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de situações novas. Neste contexto, a autora reconhece que a EAD assume funções de crescente importância, tornando-se de natureza cada vez mais regular nos sistemas educacionais, abandonando seu caráter emergencial. Defende a necessidade de expansão da oferta de serviços nos sistemas de educação e a criação de novas ofertas de formação continuada, incluindo estruturas mais ligadas ao ambiente de trabalho. Identifica as TIC como "ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo" (MORAES, *op.cit.*, p.6). Defende o uso de metodologias centradas no aluno, tendo como princípio maior a autonomia, "condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer experiência em EAD" (*op.cit.*, p.31). Sustenta que em EAD a

eficácia do sistema se traduz no sucesso do aluno, e isto depende da motivação do estudante e de suas condições de estudo. Situa a "abertura" da EAD como acessibilidade ao sistema e flexibilidade de ensino, seus elementos fundamentais. Reconhece, ainda, a ação transformadora da EAD nos sistemas educativos:

> sem dúvida a educação a distância, por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação (BELLONI, *op.cit.*, p.6).

Para esta autora a EAD pode atender às demandas de flexibilização no campo da educação, em suas diferentes concepções : (a) flexibilização do acesso: que torna menos restritivo o acesso ao ensino, representando uma democratização das oportunidades; (b) flexibilização do ensino, que promove o desenvolvimento de habilidades de auto-aprendizagem, pela oferta de cursos diversificados e modularizados; (c) flexibilização da aprendizagem, que requer mais autonomia e independência do estudante, tornando-o capaz de gerir sua própria aprendizagem; (d) flexibilização da oferta em atendimento às demandas sociais, em especial no que se refere à educação ao longo da vida.

2.2 APRENDIZAGEM *ONLINE*

As relações entre educação e tecnologia vêm sendo muito discutidas nos últimos anos, sob a ótica de diferentes correntes educacionais, o que acaba gerando uma dificuldade de entendimento de conceitos básicos como: educação, ensino, didática, aprendizagem e instrução (FILATRO, 2003). Os objetivos deste eixo teórico são: (a) apresentar e justificar os princípios pedagógicos considerados nesta pesquisa; (b) identificar as características básicas do ensino-aprendizagem *online* centradas em seus atores principais (professor-

aluno); e (c) descrever alguns desafios e possibilidades desta modalidade descritos na literatura.

A aprendizagem, seja ela *online* ou não, depende de determinados princípios, os quais devem ser levados em consideração para que o professor possa trabalhar com mais consistência. Esta pesquisa assume alguns princípios das seguintes abordagens: construtivista, de Jean Piaget (1896-1980); sócio-histórica, de Vygotsky (1896-1934), e via da complexidade, de Edgar Morin (1921...).

Tomando Giusta (2003) como referência, foi possível estabelecer um contraponto entre as abordagens tradicionais de ensino (*behaviorismo* e *gestaltismo*) e as anteriormente mencionadas. Segundo esta autora, o *behaviorismo*, sob a égide do empirismo, considera a aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino e da experiência. A abordagem gestaltista, sob a influência do racionalismo, considera a aprendizagem a partir do conceito de pré-formação do sujeito, como uma relação unidirecional sujeito-objeto. Parte de uma postulação inatista: todo o conhecimento é fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito.

Na abordagem construtivista (GIUSTA, *op.cit.*, p.52), sob a influência de Piaget, o conceito de aprendizagem baseia-se em um processo contínuo de adaptação, assimilação, acomodação/modificação e equilibração cognitiva. Sob a ótica construtivista, este processo advém, portanto, da desequilíbração diante de perturbações do mundo. Expressa, assim, uma relação bi-direcional do sujeito com o mundo na construção do conhecimento.

A perspectiva da psicologia soviética, também denominada de sócio-interacionismo, sob a influência de Vygotsky, complementa a construtivista, pois focaliza o processo

ensino/aprendizagem segundo os conceitos de desenvolvimento na aprendizagem e de linguagem como função reguladora dos processos cognitivos.

A ciência da cognição e a teoria dos sistemas autônomos (TSA) possibilitaram um grande progresso nas formulações piagetianas, pois conduziram a uma perspectiva teórica do processo ensino/aprendizagem denominada via da complexidade. Pela TSA, um sistema autônomo é capaz de auto-organização e de auto-regulação. Para Piaget o sujeito é ativo, pois ele mesmo regula o processo de construção de conhecimento e, também, organiza internamente seus conhecimentos. Portanto, o sujeito de Piaget é um sistema autônomo segundo os critérios de definição da TSA.

Segundo Morin (*apud* GIUSTA, 2003, p.61), os sistemas complexos são sistemas auto-eco-organizadores e a noção de sujeito na perspectiva da complexidade atende aos princípios: de identidade, exclusão, inclusão, intercomunicação e incerteza.

Nesta pesquisa adota-se uma postura crítica em relação às perspectivas empirista e racionalista da aprendizagem, uma vez que o pesquisador acata argumentos críticos encontradas na literatura. O primeiro argumento refere-se à parcialidade das abordagens, pela uni-direcionalidade na relação sujeito-objeto: a empirista desconsidera a ação do sujeito sobre o objeto e a racionalista a do objeto sobre o sujeito. O segundo argumento crítico (GIUSTA, 2003, p.46) diz que tais abordagens fundamentaram uma pedagogia conservadora, caracterizada por práticas reprodutivas; alunos silenciados, isolados e submetidos à autoridade do saber do professor, que aposta na consecução de objetivos alheios às condições dos alunos; com ausência de contextualização. As abordagens em tela marcam-se pela fragmentação dos conteúdos; heteronomia impeditiva da socialização e desenvolvimento da autonomia; avaliação como mensuração de informações memorizadas;

avaliação com caráter de premiação/punição; e crença na passividade do sujeito em relação à aprendizagem.

Já as abordagens construtivista, sócio-interacionista e da complexidade se caracterizam por verem, de forma integrada, a relação bi-direcional sujeito-objeto na aprendizagem.

Dois princípios do construtivismo em relação ao processo de aprendizagem foram levados em consideração neste trabalho: (a) ação recíproca sobre o objeto: o sujeito que aprende interage com o objeto para poder apreendê-lo; (b) problematização: o sujeito aprende a partir de uma situação problema. Segundo esses princípios, o aluno deve ser colocado em contato com o objeto de estudo por meio de uma problematização que provoque um estado de dúvida, acarretando um esforço de adaptação[8], o que irá envolver dois outros processos: assimilação e acomodação[9] (GIUSTA, 2003). A equilibração cognitiva produz sínteses provisórias no aluno, sujeitas a novos desafios e problemas. Portanto, as estruturas cognitivas do aluno são desenvolvidas nas trocas do sujeito com o mundo, ou seja, o conhecimento se origina de construções sucessivas com elaborações constantes de novas estruturas.

Da perspectiva sócio-interacionista foram tomados dois princípios: (a) zona de desenvolvimento, que pressupõe a existência de uma relação entre um dado nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, descrita por Vygotsky com dois focos:

---

[8] Segundo Agnela da Silva Giusta (2003, p.58) a adaptação expressa a integração de uma nova estrutura, mediante a organização do que foi assimilado/acomodado pelo sujeito, à uma outra pré-existente que passa a funcionar como subestrutura.

[9] Assimilação cognitiva se dá pela incorporação dos elementos do mundo exterior às estruturas do conhecimento, aos esquemas sensórios motores ou conceituais previamente construídos. Pode haver modificação destes esquemas para integrar-se aos novos dados, se estes esquemas se revelam inoperantes.

Zona de Desenvolvimento Efetivo (ZDE)[10] e Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) [11]; e (b) interação social, onde a linguagem exerce função reguladora dos processos cognitivos: o sujeito, em situações de interação social, formula verbalmente o pensamento, que o força a ser mais analítico e rigoroso em relação ao que vai transmitir e, assim, a argumentação externa produz reorganização das idéias expostas.

Da abordagem complexa foram destacados os princípios que caracterizam o sujeito em um sistema complexo: (a) princípio de identidade: capacidade de computar, de lidar com informações (signos, índices) ; (b) princípio de exclusão: o indivíduo é único, é uma exclusividade ; (c) princípio da inclusão: o eu para se conhecer como tal precisa do outro; como condição de sobrevivência, integra sua subjetividade pessoal a outras diferentes, a uma subjetividade coletiva ; (d) princípio de intercomunicação: que se faz necessário pelo princípio da inclusão.; e (e) princípio de incerteza, que é caracterizado por dois postulados, a saber: - o "eu" não é o primeiro, nem puro: em cada eu há algo de nós; e - o sujeito oscila em natureza entre o tudo (para si/egoísmo) e o nada (para outros/altruísmo). Esta abordagem pressupõe um sujeito de aprendizagem partícipe de um sistema de trocas, que requer um meio mais abrangente, capaz de oferecer e vivenciar uma ampla gama de atividades didáticas: as mais variadas e provocativas possíveis. Nesta abordagem também se reconhece o caráter paradoxal do sujeito, como sistema autônomo: a autonomia se define pela dependência em relação ao mundo externo, onde se observa um fechamento do sujeito como uma operação de salvaguarda e, também, uma abertura às trocas com o mundo externo que permita ao sistema construir esta operação de salvaguarda (VON

[10] A zona de desenvolvimento efetivo (ZDE) abrange as conquistas ou as sínteses já realizadas pelo indivíduo no curso de sua história social (GIUSTA, 2003, p.58)

[11] A zona de desenvolvimento próximo (ZDP) expressa as possibilidades abertas pelo que foi consolidado e que estão em via de se tornar desenvolvimento efetivo (ibdem).

FOERSTER *apud* GIUSTA, 2003, p.61). Dois outros pressupostos, que emergem desta abordagem, também foram levados em conta: (a) a relação ensino/aprendizagem é probabilística : não temos como assegurar que ela de fato se dê; e (b) intercomunicação demanda reciprocidade, paciência, capacidade intelectual para entender as razões do outro: a disposição para conversar: negociar conversando é um artifício didático de grande fecundidade.

Anderson (2004, p.34) considera a teoria e a prática da aprendizagem *online* como um subconjunto das teorias de aprendizagem em geral, mas com questões específicas relativas à aprendizagem de adultos em contextos *online*. Aponta para uma nova abordagem da aprendizagem, na qual convergem quatro eixos: “centrada no aluno, centrada no conhecimento, centrada na avaliação e centrada em comunidades”.

Moran (2006) mapeia algumas dificuldades no uso da Internet na Educação, a saber: (a) a primeira refere-se à confusão entre informação e conhecimento e à tendência equivocada de se passar informações sem construir significados. Segundo o autor, conhecimento não se passa; o conhecimento se cria, se constrói, pois conhecer é integrar a informação ao nosso referencial, ao nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. A vasta quantidade de informações disponíveis na Internet induzem a este tipo de erro ; (b) a segunda diz respeito à dificuldade de professores e alunos aceitarem a mudança na forma de ensinar e de aprender: os alunos de um lado esperando que o professor dê aula transferindo “tudo pronto”; do outro lado, alguns professores criticando a nova forma, porque parece uma forma de “não dar aula” ou de ficar "brincando" de aula; (c) outra dificuldade apontada é a facilidade de dispersão: muitos alunos se perdem no emaranhado de possibilidades da navegação, deixando-se arrastar para

áreas de interesse pessoal, ou seja, perdem tempo com informações pouco significativas, periféricas, sem aprofundar o que é realmente importante, integrando-as em um paradigma consistente. Para Moran (*op.cit.*) o conhecer se dá ao filtrar, selecionar, comparar, avaliar, sintetizar, contextualizar o que é mais relevante, significativo; (d) finalmente , ainda há que se destacar a impaciência e afobação de muitos alunos que, ao passearem por páginas de Internet, mudando rapidamente de endereço, deixam de aprofundar as possibilidades que existem em cada página, descartando aspectos relevantes.

Hara e Kiling (1999), ao estudarem as frustrações dos alunos em cursos *online*, identificaram três tipos de problemas: falhas técnicas, instruções ambíguas e falta de *feedback* imediato do instrutor. Kirby (1999) e Araújo (2001) apontam a falta de *feedback* adequado como um problema comum em muitos programas de EAD. Kirby (*op.cit.*) considera a interação professor-aluno como um determinante básico para a aprendizagem *online*. Estudo realizado pelo autor apontou uma forte expectativa do estudante *online* em receber *feedeback* constante, imediato, ágil, farto, de qualidade, em tom amigável e individualizado; revelou também que a sua falta aparece como fonte de insatisfação. Afirma que *feedback* rápido é uma forma do professor demonstrar "presença", mesmo distante fisicamente.

2.3 ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE UM CURSO A DISTÂNCIA

Nesta seção são destacados os aspectos a serem considerados no planejamento e implementação de situações de ensino-aprendizagem a distância, incluindo a questão da

avaliação; em outras palavras, tratar-se-á aqui de *design* instrucional[12], ou seja, de aspectos didáticos da aprendizagem *online*. Busca-se, assim, dar continuidade ao eixo anterior, o qual se centrou nos principais atores do processo (professor e alunos). A abordagem didática deste eixo teórico considera o processo de ensino como um todo, a partir de seus elementos constitutivos: planejamento, material de apoio, conteúdo, docência e/ou tutoria e avaliação.

Sobre a questão do planejamento Belloni (2002) afirma que a produção de um curso e seus materiais exige um longo trabalho de preparação, realização e distribuição. O planejamento de um programa de ensino a distância abrange a organização do próprio ambiente de aprendizagem, que pode ser desenvolvido a partir de diferentes visões.

Com a valorização da perspectiva construtivista (CAMPOS, 2006), a problematização passa a apoiar as atividades de aprendizagem; estas devem propor problemas realistas, interessantes e relevantes para os alunos; problemas que permitam a predição, isto é, o que vai acontecer, bem como a testagem de suas soluções. Devem estimular a colaboração, o diálogo e a negociação no trabalho em grupo, pelo fato primordial de que atividades colaborativas encorajam múltiplas interpretações, favorecendo o processo de construção do conhecimento.

Campos (*op.cit.*, p.1) afirma que os modelos tradicionais de instrução (exercício e prática, jogos, tutoria) não conseguem atender às competências e habilidades que os indivíduos devem possuir atualmente, como "ler textos digitados; participar de videoconferências; escrever *online*; fazer apresentações utilizando recursos multimídia;

[12] Segundo Andréa Filatro (2003, p.46) se compreendermos didática como a “teoria da aprendizagem em todas as situações e contextos possíveis, remete diretamente ao design instrucional, a ponto de se confundir com ele” .

analisar e interpretar informações digitais, de áudio e vídeo; e comunicar informações e resultados de maneira legível para o outro" . Esta autora situa, ainda, que o fator mais importante a considerar no desenvolvimento de um projeto a distância é a percepção de que o aprendizado *online* é, em sua própria essência, diferente daquele que se concretiza no presencial, exigindo estratégias próprias.

Belloni (2002, p.103) chama a atenção para a importância da concepção das estratégias que levem a uma ação educacional a distância bem sucedida.

> [...]A concepção de estratégias adequadas de utilização dos materiais e tecnologias de aprendizagem a distância, que são tão ou mais importantes que o próprios materiais, é fundamental para o sucesso de uma ação educacional a distância. Estas estratégias devem ser parte integrante dos materiais, tendo como objetivo promover,orientar e facilitar a aprendizagem autônoma.

Segundo Gómez (2004, p.161), por meio de um curso é exercido o ato de educar sobre sujeitos inacabados e incompletos, com intenção, propósito e desígnio. O projeto de um curso procura selecionar práticas educativas e desenvolver atividades que visam a um porvir esperançoso”. Para este autor, um curso via *Web* possibilita práticas que se aproveitam dos recursos do mundo digital, capazes de ampliar os espaços de formação.

A produção do <u>material de apoio</u> para cursos a distância *online* deve considerar não apenas as tecnologias, mas os aspectos particulares das interfaces disponíveis. Segundo Campos (2006, p.2):

> um curso à distância não pode ser simplesmente a transcrição do conteúdo de uma apostila impressa para a tela do computador. É preciso mais. Bons cursos *online* usam e abusam de recursos sonoros e visuais, de animações e oferecem facilidade de navegação, fazendo com que o aprendizado se torne mais fácil e rápido.

As características do material de apoio para cursos *online* são as seguintes: (a) uso de recursos sonoros e visuais; (b) utilização de figuras, diagramas ou ícones das estruturas de informação e de comandos; (c) uso de menus; (d) rapidez de acesso à informação; (e) textos curtos; (f) conectividade do texto; (g) facilidade de navegação; (h) facilidade em seguir referências; (i) estruturação da informação em hierarquias simples, múltiplas ou em redes; (j) possibilidade de documentos personalizados; (l) modularidade da informação; (m) possibilidade de trabalho cooperativo; (n) possibilidade de estruturação de documentos multidimensionais; (o) facilidade de acesso; (p) desdobramento da informação em pequenas unidades; (q) apresentação das unidades de informação em janelas que podem variar em número, tamanho e distribuição; (r) interligação das unidades de informação, permitindo que usuários naveguem de uma unidade para outra; (s) criação, edição e ligações das unidades: os usuários podem construir estruturas de informação para diversos propósitos; (t) possibilidade de diferentes estilos de aprendizagem; (u) facilidade de compreensão (CAMPOS, 2006, p.2).

Ally[13] (2004) afirma que um educador, antes de desenvolver um material para uso *online*, deve tacitamente ou explicitamente, conhecer os princípios da aprendizagem e as formas como os alunos aprendem. Destaca que este requisito é indispensável na elaboração de qualquer material didático, mas é especialmente importante na aprendizagem *online*, dada à separação entre aluno e professor. Segundo este autor, o desenvolvimento de materiais eficazes de aprendizagem deve tomar como base teorias de aprendizagens bem fundamentadas.

---

[13] Mohamed Ally, Ph.D., é professor do *Centre for Distance Education* da Universidade de Athabasca no Canadá. Além de atividades de ensino em disciplinas que abordam EAD, desenvolve pesquisas direcionadas à melhoria, projeto, desenvolvimento, entrega e suporte de EAD.

Belisário (2003, p.139) aponta a necessidade de um estudo mais aprofundado, envolvendo a formulação de um referencial teórico que fundamente a construção de materiais didáticos para cursos “virtuais”. Identifica, centrado nos conceitos de interatividade e comunicabilidade, três aspectos fundamentais: estrutura, navegabilidade[14] e discurso. A estrutura diz respeito aos modos de organização e encadeamento de blocos de informação; aos aspectos lúdico, analítico-sintético e indutivo do material didático; e à hipertextualidade, que permite uma estruturação não linear dos cursos. Em relação ao segundo aspecto, a navegabilidade[14], sustenta que depende das plataformas tecnológicas que não só permitem a produção e o acesso ao material, mas também a intervenção dos alunos na criação e construção do conhecimento. Quanto ao discurso, o autor defende que o estudo deve desenvolver-se pelo entendimento da linguagem como faculdade mental, que cumpre duas funções fundamentais: a comunicante e a estruturante (possibilita organização interna ou auto-referência).

Na constituição de um curso *online* sobressai a questão do conteúdo, para o qual deve-se garantir qualidade, com precisão, consistência, correção, confiabilidade e pertinência aos objetivos do curso. Nesta direção, é necessário um cuidado na seleção e elaboração do conteúdo a ser trabalhado, levando-se em conta a forma com que os alunos percebem, processam e assimilam as informações que lhes são apresentadas (ALLY, 2004 e TOMÁEL, 2004).

Ally (2004) afirma que os alunos recebem as informações na forma de sensações antes mesmo que estas sejam percebidas e processadas. Recomenda alguns

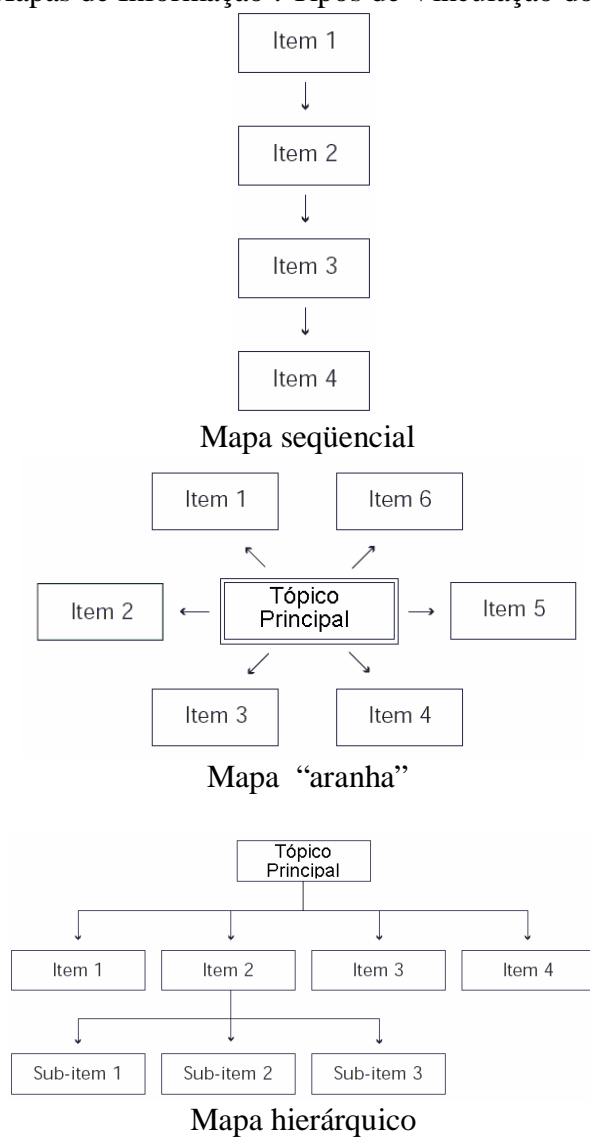
[14] Navegabilidade que significa a qualidade de ser navegável (FEREIRA, 1985, p.965), é empregada aqui no sentido de se poder percorrer o material *online.*

cuidados para facilitar a captação das sensações pelos estudantes: localização adequada das informações nas páginas, seleção dos atributos de tela (cores, gráficos, tamanho de letras) e uso apropriado do modo de entrega (texto, áudio, animação, vídeo). Adverte que não se deve sobrecarregar o aluno com sensações que podem tornar o processo de aprendizagem improdutivo: evitar informações supérfluas que dificultem ao estudante concentrar-se nos conteúdos importantes. Sugere algumas técnicas de apresentação do conteúdo que promovem a percepção e a atenção: (a) posicionar em destaque na tela as informações importantes; (b) facilitar a leitura da esquerda para a direita; (c) reforçar as partes onde se deseja maior foco de atenção, por conterem informações críticas; (d) manter os alunos informados sobre a importância das informações apresentadas; (e) ajustar o nível de dificuldade do material ao nível cognitivo dos alunos. Recomenda que as estruturas cognitivas dos estudantes sejam estimuladas, de forma a vincular as informações recebidas aos esquemas de memória pré-existentes. Para evitar-se sobrecarga de processamento intelectual, o conteúdo do material *online* deve ser dividido em itens. Entretanto, para que não ocorra aprendizagem fragmentada, sugere que sejam propostas atividades que levem os alunos a mapearem os conceitos abordados: lembra que os *softwares* de elaboração de mapas de informação podem ser usados. Identifica três possíveis formas de vinculação dos conteúdos: seqüencial, em forma de aranha (*spider-shaped information map*) e hierárquica (ALLY, *op.cit.*,p.13), conforme é apresentado na figura 1.

Figura 1 – Mapas de Informação : Tipos de Vinculação dos Conteúdos.

Mapa seqüencial

Mapa “aranha”

Mapa hierárquico

Ally (2004) sustenta que as atividades que requerem dos estudantes avaliação, síntese, análise e aplicação, são capazes de promover uma aprendizagem mais profunda. Considera, também, que as estratégias que permitem aos alunos a aplicação das informações a situações da vida real dão margem a um processamento intelectual mais profundo e uma assimilação mais eficaz.

A apresentação de conteúdos em páginas de *Web* requer cuidados especiais (MACLAHAN, 1999, *apud* TOMÁEL e VALENTIN, 2004): a velocidade de carga das páginas deve ser adequada; a aparência geral esteticamente agradável e convidativa; a navegação facilitada; e o uso de imagem, som e vídeo precisam contribuir para a exploração e entendimento das informações disponíveis.

Uma prática comum em cursos *online* é a indicação de páginas de Internet, portanto externas ao curso, cujas informações vêm complementar ou ilustrar o conteúdo do próprio curso. Tal prática exige que se proceda a uma pré-avaliação das fontes de Internet que serão indicadas aos alunos. Tomáel e Valentim (2004) apresentam critérios de qualidade para avaliar fontes de informação na Internet, os quais podem ser considerados na seleção e avaliação de conteúdos externos. Os autores recomendam, de início, um cuidado com a permanência[15] e constância[16] das páginas de *web* indicadas, porém outros critérios são apontados (*op.cit.*, 2004): clareza; verificação das credenciais do autor, que caracterizem a responsabilidade intelectual da fonte; vinculação institucional; atualização da informação; revisão constante do site; motivo de criação; precisão e confiabilidade das informações (credibilidade); mecanismos de acesso e facilidade de manipulação; níveis diferenciados de acesso; e história da fonte original.

Como no ensino presencial, a <u>docência</u> em EAD é essencial para que a aprendizagem se efetive com eficácia. Belloni (2002, p.86), do ponto de vista da organização institucional, distingue três grupos de funções docentes: (a) concepção e realização dos cursos e materiais; (b) planejamento e organização da distribuição dos materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e (c) acompanhamento

---

[15] Permanência é probabilidade de um documento da Web manter-se no mesmo endereço de *Web* ao longo do tempo, sem ser movimentado para outro endereço (TOMÀEL e VALENTIN, 2004, p.19).
[16] Constância – estabilidade dos conteúdos dos documentos com o passar do tempo.

do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação). Ao listar as funções desempenhadas pelos docentes na EAD, esta autora identifica os seguintes tipos de professores: (a) formador, aquele que corresponde à função propriamente pedagógica, pois orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; (b) conceptor e realizador de cursos e materiais: tem função de planejamento didático, prepara os planos de estudos, currículos e programas, seleciona conteúdos, elabora textos que dão base às unidades dos cursos ou disciplinas; (c) pesquisador: investiga teorias e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica, orienta e participa da pesquisa de seus alunos, e se atualiza; (d) tutor: esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina, orienta o estudo dos alunos, e participa das atividades de avaliação; (e) *designer* educacional: constitui o "tecnólogo educacional" ou pedagogo especialista em novas tecnologias, cuja função é assegurar a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais, a qualidade e organização pedagógica dos conteúdos, sua adequação aos suportes técnicos, garantindo a integração das equipes pedagógicas e técnicas; (f) " recurso": oferece respostas a dúvidas pontuais dos estudantes relativas aos conteúdos de uma disciplina ou à organização dos estudos ou às avaliações, normalmente é muito requisitado na época que precede as avaliações, podendo ser o próprio tutor; (g) monitor: em geral é uma pessoa da comunidade, com capacidade de liderança, formada para esta função; se distingue pelas suas habilidades sociais, que colaboram na coordenação, orientação e exploração dos materiais de estudo, seja em atividades presenciais em grupos.

Embora a docência em EAD *online* exija uma prática diferente, não se pode desconsiderar que sua base é comum para todos que atuam como professores. Perrenoud (2001), afirma que a noção de competência suscita, há alguns anos, inúmeros trabalhos, não só na escola, como também no mundo do trabalho e da formação profissional. Para este autor competência é "uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (PERRENOUD, 2000. p.15). Tomando como guia um referencial de competências para a formação contínua, adotado em Genebra em 1966, de cuja elaboração participou, Perrenoud (*op.cit.*) instituiu dez grandes famílias de competências: (a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (b) administrar a progressão das aprendizagens; (c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (e) trabalhar em equipe; (f) participar da administração da escola; (g) informar e envolver os pais; (h) utilizar novas tecnologias; (i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (j) administrar sua própria formação contínua. Todas essas competências interessam e devem ser assumidas por aqueles que implementam a EAD, seja ela totalmente a distância, ou inserida no ensino presencial.

Um outro aspecto a ser considerado nos cursos a distância refere-se à tutoria. Sua origem remonta à universidade do século XV, onde foi usada como orientação do caráter religioso dos estudantes, objetivando infundir a fé e a conduta moral. No século XX, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos e, com este mesmo sentido, incorporou-se aos atuais programas de educação a distância (SÁ, 1998, *apud* MACHADO, 2005, p.1)

A literatura sobre EAD tem buscado caracterizar o papel do tutor, suas funções, e tarefas que deve realizar, as responsabilidades que assume, as competências que mobiliza e a sua formação. Maggio (*in* LITWIN, 2001, p.93), por exemplo, afirma que o papel e as tarefas do tutor podem gerar perguntas interessantes sobre o desenvolvimento do conhecimento concretizado a distância. Levanta as seguintes questões:

> […]o que significa ser tutor? Quais são os alcances da sua tarefa? Qual é a especialidade do seu papel? Há uma especificidade em seu papel? Quem é reconhecido como bom tutor? Como se forma um tutor? Como se avalia o seu trabalho? O tutor é imprescindível na modalidade à distância?

Esta autora (p.100) considera que as intervenções do tutor, na modalidade a distância, distinguem-se das do docente na situação presencial em três dimensões: tempo, oportunidade e risco. Tempo, significa que o tutor a distância não pode dizer "amanhã continuamos". A postergação contribui para o fracasso: o aluno pode evadir-se ou não voltar a consultar a tutoria. Em relação à oportunidade, o docente presencial, mesmo que não responda pontualmente às perguntas formuladas, ou explique os fundamentos das respostas, tem a certeza que o aluno voltará na próxima aula, quando terá oportunidade de fazê-lo; "já o tutor em EAD não pode admitir essa certeza; assim, precisa aproveitar a oportunidade presente" (*op.cit.*, p.101). Ele precisa ter cuidado para que os alunos não sigam adiante com uma compreensão parcial, que pode transformar-se em uma construção errônea, sem chance de ser reformulada.

Maggio (*op.cit.*) também apresenta oito possíveis formas de intervenção do tutor, em uma situação de consulta de aluno: (a) não responder; (b) dar respostas pontuais; (c) explicar os fundamentos das respostas; (d) remeter aos textos ou fontes bibliográficas; (e) sugerir aos alunos comparação e categorização de suas perguntas; (f) analisar as perguntas com interrogações; (g) sugerir estratégias para abordagem de

questões; e (h) reformular as questões. Esta autora afirma que um bom docente ou um bom tutor compreende o sentido didático de suas decisões na forma de intervenção que usar.

Schmid (2004, p.278) fala das competências e funções dos tutores, considerando-as como "as verdadeiras caras dos sistemas a que pertencem, pois são os vínculos entre os estudantes e os programas". Ressalta a importância estratégica do tutor ao assumi-lo como fator de fracasso ou sucesso de um programa. Parte, também, de alguns questionamentos acerca da tutoria :

> [...]o que é um tutor? Tutor nasce ou se forma ? Que competências deve possuir um tutor para obter um bom desempenho? Que funções cumprem os tutores? Quem pode ser tutor? De que tutoria falamos? E o tutor *online*?

Assim, como ponto de partida, é necessário que se defina tutor e tutoria no âmbito da EAD. Schmid (*op.cit.*, p.278) define tutor como "a pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e, através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional".

Campos (2005), ao abordar a tutoria em cursos a distância via *Web*, identifica uma função tríplice que reúne professor-tutor-aluno: docência, orientação e avaliação. Vê a tutoria como o método mais utilizado para efetivar a interação pedagógica; um complemento a sua tarefa docente, pelas possibilidades de estabelecimento de contato direto com os alunos. Reconhece-a como necessária para orientar, dirigir e supervisionar o processo ensino-aprendizagem, sendo de grande importância no processo de avaliação do sistema de ensino a distância. Por meio da tutoria é possível traçar um perfil completo do aluno e avaliar o processo ensino-aprendizagem.

É indispensável que um bom tutor tenha domínio do conteúdo. Quando o tutor não é professor, deve contar com um apoio docente de retaguarda. Shulman (1995 *apud*

MAGGIO, *in* LITWIN 2001) sustenta que o saber básico de um docente deve incluir, pelo menos : domínio do conteúdo; conhecimento pedagógico de cunho geral; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico acerca do conteúdo; conhecimento sobre contextos educacionais; conhecimento dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas. Ainda segundo Shulman (*op.cit.*, p.103), o saber que deve ser aprendido pelos alunos repousa em dois pilares: (a) a literatura acumulada e os estudos na área de conteúdo; (b) o saber histórico e filosófico sobre a natureza dos conhecimentos no campo de estudo. Apoiada nestes pressupostos, Maggio (*op.cit.*, p.103) afirma que "a formação no campo disciplinar que é objeto do ensino constitui uma condição imprescindível no momento de elaborar as boas práticas".

Belloni (2002, p.88) considera que a problemática da formação de professores para EAD tem seus fatores determinantes no campo político e institucional, extrapolando o âmbito científico e pedagógico da educação. Situa, do ponto de vista teórico, a formação de professores para EAD, e também para o ensino presencial, em três dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. A dimensão pedagógica "se refere às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria" ; a dimensão tecnológica "abrange a utilização dos meios técnicos disponíveis"; e a dimensão didática, que diz respeito "à formação específica do professor em determinado campo científico e à necessidade constante de atualização quanto à evolução da disciplina".

Já Blandin (*apud* BELLONI, 2002, p.87) define quatro grandes áreas nas quais os profissionais de educação terão de desenvolver competências : (a) cultura técnica, isto é, "um domínio mínimo de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática"; (b) competências de comunicação, mediatizadas ou não, onde a comunicação interpessoal é valorizada, frente

à exigência de trabalho em equipe e aos estudantes que, imersos na difusão de suportes mediatizados, se habituam a uma qualidade comunicacional, ou a “bons comunicadores”; (c) capacidade de trabalhar com método, uma vez que o trabalho em equipe, para alcançar os objetivos de produtividade e de qualidade, necessita de capacidade de sistematizar e formalizar procedimentos e métodos; e (d) capacidade de capitalizar, que significa capacidade de “traduzir” e apresentar seus saberes e experiências de forma compreensível e aproveitável pelos outros e, em retorno, aproveitar e adequar o saber dos outros formadores às suas necessidades.

Maggio (*op.cit.*, p.104), considerando que o tutor atua em contextos que exigem análise flexível, rica e fluída das situações nas dimensões tempo, oportunidade e risco, ressalta que “não pode ser deixado ao acaso a formação teórica, disciplinar e pedagógico-didática do tutor, que deverá ser “atualizada na prática dos espaços tutoriais”.

A avaliação é outro aspecto constitutivo de um curso a distância não só importante, mas desafiador. O papel da avaliação vem sendo repensado junto com os papéis dos alunos e dos professores, à medida que os computadores e redes eletrônicas avançam nos espaços tradicionais de aprendizagem (FILATRO, 2003, p.29).

Diferentes autores criticam a avaliação formal, somativa, considerando-a inadequada em educação a distância (GUTIERREZ e PRIETO, 1994; GÓMEZ, 2004; MOREIRA, 2003).

Moreira (2003, p.73) afirma que a avaliação formal pode não perceber o alcance e a profundidade de certas aprendizagens, que não se manifestam imediatamente, dado o caráter dinâmico dos processos de avaliação e de aprendizagem. A autora considera importante “múltiplos olhares inerentes ao processo de ensino aprendizagem”, além da

mera quantificação de resultados, embora ressalte que estes olhares qualitativos possam estar articulados à quantificação. A visão da autora é interacionista: os processos de ensino/aprendizagem e de avaliação são vistos como articulações indissociáveis, onde o indivíduo é agente de seu próprio conhecimento, construindo significados e definindo o sentido e a representação da realidade, pela interação social em diferentes contextos, que possibilitam diferentes experiências e vivências. A concepção formativa desempenhada pela avaliação é ressaltada, não como um processo de medir e dar notas, mas presumindo reflexão e diálogo entre os participantes do processo ensino/aprendizagem ao longo deste, tornando a avaliação centrada no processo ao invés de no produto.

Uma avaliação formativa reflete uma visão construtivista da prática pedagógica, com foco no processo ensino/aprendizagem (MOREIRA, 2003). Portanto, é uma forma processual de avaliação : ao longo do processo. Permite observar e compreender mais metodicamente o desempenho de cada aluno, das intervenções pedagógicas e das situações didáticas. Possibilita intervenções diferenciadas por parte do professor e amplia as chances de aprendizagem dos alunos além de permitir ajustes individualizados e sistemáticos. Considera os conhecimentos prévios dos alunos e a heterogeneidade da turma. Ao reconhecer a diversidade dos aprendizes, uma avaliação formativa tem como objetivo:

> [...] observar e compreender metodicamente o desempenho individual de cada aluno, das intervenções pedagógicas e das situações didáticas, ampliando as chances de aprendizagem dos alunos pela gestão da aprendizagem (MOREIRA, 2003, p.76).

Já a avaliação somativa reflete, segundo Moreira (2003), uma visão formal e tradicional, com ênfase no produto e não no processo de aprendizagem. Carrega o sentido tradicional de mensuração, preocupada com a objetividade do instrumento de medida, com

a nota e com aprovação e reprovação. Supervaloriza o desempenho do aluno, em detrimento de outros elementos constitutivos do processo educativo. Seu objetivo é :

> [...] “somar” os valores atribuídos às diversas atividades, inserindo esse resultado ao final de uma disciplina, módulo, programa projeto ou curso, numa escala de valores (MOREIRA, 2003, p78).
> .

Gutierrez e Prieto (1994, p.128) consideram que sistemas coercitivos de avaliação são um contra-senso na educação a distância. Segundo os autores a avaliação é conseqüência de projeto educativo, em contraposição à avaliação tradicional baseada em controles e provas de retenção, com função de medição, fiscalização e comprovação do que era previsto, não deixando espaço para resultados imprevisíveis. A prática tradicional concentra o poder de avaliar em poucas mãos e, por conseqüência, faz o aluno cair em incertezas. Propõe uma avaliação alternativa que preconiza os referentes e eixos básicos, a saber: (a) quem avalia quem; (b) como se avalia; (c) quais as etapas de avaliação; (d) qual o grau de coerência entre filosofia pedagógica e as técnicas de avaliação; (e) qual o grau de coerência entre o quantitativo e o qualitativo. Já os eixos básicos a avaliar englobam: (a) apropriação de conteúdos; (b) relações com o contexto; (c) compromisso com o processo; (d) produtos conseguidos; (e) envolvimento na comunidade com os grupos e com a rede.

A avaliação alternativa de Gutierrez e Prieto se projeta para um ambiente de métodos ativos, no qual os alunos buscam alcançar seu conhecimento, evitando situações de receptivas. Para que a avaliação seja formativa “o interlocutor tem que ser agente ativo de seu processo” (*op.cit.*, p.131). A avaliação é, assim, vista como parte de um jogo pedagógico, como “um instrumento para seguir, reorientar, corrigir e estimular a auto aprendizagem”. A ótica de Gutierrez e Prieto alinha-se ao conceito de Piaget, que situa a avaliação como eixo de auto-aprendizagem relacionado não só com professor e aluno, mas

abrangendo também os métodos e os materiais utilizados (*op.cit.*, p.129,130). Este modelo favorece a construção de conhecimento e leva em conta a relação texto-contexto, a aplicabilidade na própria realidade, a ressignificação, a imaginação, a descoberta, a criatividade, a invenção e a recriação. Portanto, está inserido no contexto da educação alternativa:

> [...] educação é alternativa quando produtiva, quando o interlocutor constrói conhecimentos e expressa-os, reelabora informação, experimenta e aplica, recria possibilidades e até simula e inventa (GUTIERREZ; PRIETTO, p.130).

Gómez (2004, p.163) afirma que os cursos pela Internet trazem modos particulares de avaliação, que merecem atenção, reflexão e análise. Os ambientes de criação e manutenção dos cursos devem poder expressar propostas educativas que contenham formas de avaliação que signifiquem mais do que controle, fiscalização, meritocracia, objetivos a atingir, produtos, eficiência e eficácia. Assim, o curso deve oferecer mais educação, com desenvolvimento pessoal e profissional.

Moreira (2003) aponta alguns instrumentos de avaliação que podem ser usados em cursos a distância via *Web*: portfólio, prova, trabalho final, entrevistas, encontros presenciais, fichas de observação, discussão colegiada, correio eletrônico e correio acadêmico.

2.4 COMUNICAÇÃO EM REDE

Os aspectos comunicativos da educação no ciberespaço são abordados nesta seção. O conceito de comunicação se amplia quando o professor assume os princípios da educação emancipadora. Com os novos papéis exigidos do professor diante de uma rede mais ativa, colaborativa e solidária, surgem outras formas de comunicação. Para comentar a comunicação em rede serão aqui considerados os entendimentos de interação e

interatividade oferecidos por Silva (2000); os conceitos de colaboração e cooperação, apresentados em Piaget e Vygotsky, o conceito de hipertextualidade contido em Pierre Levy (1993, 1998 e 1999) e de comunidades virtuais apresentado por Palloff e Pratt (2002, 2004).

A comunicação na EAD acrescenta complexidade ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que é descontígua e predominantemente não simultânea, isto é, ocorre de modo indireto no espaço e no tempo: comunicação diferida (BELLONI, 2002).

As tecnologias de informação e comunicação oferecem facilidades que vêm modificando fortemente as possibilidades de interação a distância, seja ela simultânea ou diferida. Tais tecnologias apresentam como característica técnica a interatividade[17], que significa a possibilidade de interagir com a máquina, ou seja, permitem a "atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma "retroação" sobre ele" (BELLONI, 2002, p.58). Convém destacar, em contraste com esta perspectiva técnica da interatividade, o conceito sociológico de interação: "ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade", portanto, de caráter sócio afetivo (BELLONI, 2002, p.58). É relevante acrescentar que um usuário, ao interagir com uma máquina, -jogando, buscando informação, assistindo televisão, ouvindo música, ou em qualquer outra situação aparentemente passiva - decodifica, interpreta, participa e mobiliza seus referenciais culturais e psicológicos, pois não existe receptor passivo de informação (LÉVY, 1999, p.79). Assim, interatividade pode envolver mobilização tanto de recursos físicos ou psicológicos.

[17] Segundo Maria Luiza Belloni (2002, p.58) o termo interatividade também é usado com outro significado distinto: "facilidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados)".

Com a expansão das TIC na educação, ampliam-se os debates acadêmicos dirigidos à definição dos termos “interação” e “interatividade”, que revelam divergências semânticas (DIAS, 2003). A palavra “interação” surgiu no século XVII, no contexto da Física clássica, com a obra *Principia* de Isaac Newton: “o modo com que um corpo age sobre outro, baseado em leis matemáticas” (*op.cit.*, p. 37). Traz consigo, segundo Dias (*op.cit.*), conotação de ação e reação, causalidade, linearidade, determinismo, regularidade e previsibilidade. Já a palavra “interatividade”, neologismo cada vez mais recorrente na atualidade, conota a idéia de fluxo, não-linearidade, descontinuidade, indeterminismo, de “processo que favorece a participação ativa de interlocutores” (*op.cit.*, p.38). Nesta pesquisa, estas conotações não são adotadas na distinção entre “interação” e “interatividade”, nem a idéia de alguns autores que defendem que interatividade e sua polissemia já contenham o significado do termo interação (*op.cit.* p.32).

Dias (2003) baseia-se, para diferenciar essas duas palavras, no conteúdo semântico dos termos originais *ação* e *atividade* que se agregam ao prefixo *inter* na construção destas palavras. Partindo destes morfemas[18] , associa a incerteza e o não determinismo, advindos da mecânica quântica, à palavra interatividade .

Entretanto, uma outra perspectiva morfológica é cabível, na análise da palavra interatividade, ao associar-se ao adjetivo *interativo* o sufixo *dade*. O significado de interação como “ação recíproca”, herança da mecânica newtoniana, e de *interagir* como “exercer interação, agir com reciprocidade”, estão consolidados em língua portuguesa, figurando como verbetes em diferentes dicionários, como em Ferreira (1985, p.774).

[18] Morfemas são unidades de significação responsáveispela formação das palavras (MESQUITA, 1999).

Alguns neologismos cognatos derivam destas palavras, como o adjetivo *interativo* e o substantivo *interatividade*. Segundo Cunha (1975, p.117), o sufixo *ivo* associado a um verbo forma um adjetivo com sentido de ação, referência, estado ou modo de ser. Desta forma, a palavra *pensativo* denota o modo de ser de quem pensa. De forma análoga, poderíamos inferir que o adjetivo *interativo* denotaria o modo de ser de algo ou alguém capaz de interagir. Cunha (*op.cit.*, p.114) explica que o sufixo *dade* agregado a um adjetivo deriva em substantivo, geralmente nome abstrato, que indica qualidade, propriedade, estado ou modo de ser. Assim, o substantivo crueldade designa propriedade de quem é cruel; dignidade, propriedade de quem é digno. Este tipo de formação, adjetivo + sufixo *dade*, é muito comum nas ciências naturais na construção de palavras que indicam propriedade: na Química encontramos solubilidade como propriedade do que é solúvel; na Física da matéria, impenetrabilidade como propriedade do que é impenetrável; na Eletricidade, condutividade, propriedade do que é condutivo; na Óptica, opacidade, propriedade do que é opaco; e tantos outros exemplos. Até mesmo na Física Moderna temos inúmeros exemplos, como radioatividade, dualidade, abigüidade, probabilidade, exclusividade[19] , complexidade e descontinuidade.

Desta forma, podemos inferir, por analogia, que interatividade pode ser interpretada como propriedade de algo interativo, uma particularidade que expressa capacidade de agir com reciprocidade. Este significado é amplo, independente de conotação associada ou não à linearidade, causalidade ou determinismo, à Física Clássica ou Moderna, e podendo ser aplicado em diferentes dimensões, esferas ou contextos : técnicos, sociais, educacionais ou

[19] Princípio de exclusão de Pauling, na Física Quântica.

mercadológicos; estando de acordo, em parte, com Belloni, quando afirma: "interatividade é uma característica" que significa "capacidade de interagir".

Em síntese, nesta pesquisa, a palavra *interação* é usada com o significado de ação com reciprocidade contínua; um fenômeno, processo ou situação onde ocorre relação mútua; havendo determinismo ou não, linearidade ou não, mas necessariamente com ação e reação, bi-direcionalidade, com troca entre as partes. Já o termo *interagir,* significa neste trabalho o ato de agir com interação; *interativo*, a qualidade do que pode interagir; e *interatividade,* a propriedade[20] do que é interativo.

Silva (2000, p.10) aborda a emergência da interatividade como um fenômeno da "sociedade de informação", que manifesta-se nas esferas tecnológica, mercadológica e social." :

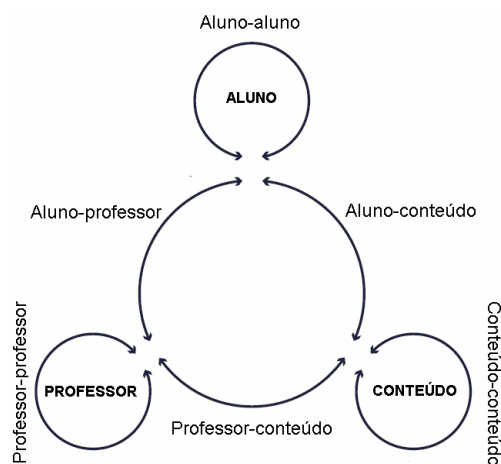
> [...] A interatividade emerge com a instauração de uma nova configuração tecnológica (no sentido das tecnologias informáticas conversacionais), e de uma nova dimensão mercadológica (no sentido da busca de diálogo entre produtor-produto-cliente).Mas isso ocorre imbricado em transformações que se dão na esfera social, onde se pode observar não mais a pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente *autonomia de busca* onde cada indivíduo *faz por si mesmo*, num ambiente polifônico, polissêmico que vem à tona quando ocorre o enfraquecimento dos grandes referentes que determinavam significações ou verdades acabadas para o consumo passivo das massas (igreja, política, família, ideologia, educação escolar, mídia de massa).

Considerando a interatividade como uma propriedade, ela pode receber uma gradação, como muita e pouca, ou alta e baixa. Lévy (1999, p.79), ao abordar a noção de interatividade em sua dimensão técnica, propõe diferentes eixos que podem ser tomados para avaliar o grau de interatividade de uma mídia ou dispositivo de comunicação:

[20] Propriedade, como substantivo, é uma qualidade especial, uma particularidade, um caráter (FERREIRA, 1985, p. 1147) .

(a) possibilidades de re-apropriação e de recombinação da mensagem pelo receptor; (b) reciprocidade da comunicação; (c) virtualidade, que permite a interação com uma matriz de informações, capaz de gerar diferentes percursos, a partir de diferentes partidas; (d) impregnação em tempo real da mensagem com as imagens das pessoas e situações; (e) telepresença.

As tecnologias de comunicação, segundo Anderson (2004, p.43), possibilitam intensificar e ampliar as interações entre todos os participantes de uma transação educacional. O autor apresenta (*op.cit.*, p.34) seis formas de interação em contexto de aprendizagem *online*: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo, professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo, apresentando-as de forma esquemática, conforme se pode visualizar na figura 2.

Figura 2 – Formas de Interações em Ambientes *Online*.

As pesquisas de Brent Muirhead (2004) sobre interatividade, envolvendo classes *online* , revelam que os estudantes valorizam as oportunidades de comunicação com seus colegas e professores. Este autor identifica expectativas e frustrações, quando tais oportunidades não são atingidas por estudantes *online*. Dentre as expectativas, destacam-

se: suporte técnico; *feedeback* rápido dos professores ou tutores; opções e oportunidades de comunicação; interatividade e sentimento de comunidade. O autor identifica, ainda, as características de um bom estudante *online*: ética, habilidade para trabalhar colaborativamente e capacidade de reflexão. Alguns problemas são também mapeados por Muirhead (*op.cit.*), os quais podem dificultar a aprendizagem *online* ou diminuir a motivação: carga excessiva de trabalhos ou questões postas em discussão pelos professores; inadequação ou falta de orientação para exceução das atividades; falta de convivência presencial (face-a-face) com colegas e professores.

Ao abordar a interação de estudantes, seja de um para um ou de um para o grupo, Murheid (2004) recomenda que os educadores explorem as atividades em grupos, numa abordagem de aprendizagem construtivista. Tais atividades podem desenvolver as habilidades de construção de conhecimento e de cognição social. Reconhece que a aprendizagem pela interação dos estudantes (*peer to peer learning*) é um processo dinâmico que envolve aprendizes em discurso, avaliando, criticando e julgando o padrão e a qualidade do trabalho de seus colegas de classe.

Segundo Harasim (2003), trabalhar em grupo favorece a aprendizagem em diferentes aspectos: encoraja múltiplas perspectivas sobre questões; facilita o desenvolvimento de altas habilidades de aprendizagem; reduz a incerteza durante a execução de atividades complexas; aumenta a participação dos alunos no processo educacional e promove processos cognitivos como verbalização.

Thurmond e Burge´s (2003, *apud* MURHEID, 2004) identificam quatro tipos de comportamento expressos pelos estudantes em interação, que são essenciais em uma atividade educacional mediada por computador: participação, resposta, *feedback* afetivo e

foco na mensagem. Eles apresentam recomendações a estudantes *online* para que explorem tais comportamentos. Assim, em relação à participação, sugerem a aplicação de conhecimentos a partir de diferentes perspectivas, de modo que sejam solidários ao explorarem uma idéia e demonstrem interesse nas experiências educacionais dos colegas. Para o comportamento resposta, recomendam que contribuam com *feedbacks* positivos, respondam a questões sem serem repetitivos, compartilhem observações positivas com os outros e participem ativamente de diálogos relevantes. Um comportamento de *feedback* afetivo se expressa quando o estudante trata os colegas pelo nome, demonstra sentimento de comunidade e pertencimento, mostra paciência, cumprimenta e encoraja uma atmosfera positiva de aprendizagem. O foco na mensagem se evidencia pelo o uso de mensagens concisas, evitando-se excesso de mensagens que não contribuem para a aprendizagem do grupo.

Outros aspectos afetivos devem ser considerados na interação *online* na medida em que podem produzir benefícios de motivação. É o caso do compartilhamento de histórias pessoais, da livre expressão de idéias e frustrações, o que pode ser visto como apoio à humanização. Em alguns cursos via *Web* é solicitado a cada aluno que compartilhe sua história de vida. A biografia pessoal serve de referência aos demais alunos, durante o curso.

Mark (2001, *apud* Murheid, 2004) destaca os benefícios da socialização via *Web*: estimula a vida social por meio do conhecimento e participação mútua em novas modalidades de atividades culturais e de lazer; encoraja o compartilhamento de conhecimentos para uma comunidade que pode ter abrangência mundial e provê oportunidades de encontro com outros que tenham interesses, objetivos e necessidades similares.

Segundo Holmberg (1993, *apud* BELLONI, 2002, p.59) encorajar sentimentos de empatia e interações pessoais é um problema difícil de ser resolvido em cursos a distância; todavia, com algumas formas de utilização das TIC pode ser minorado.

Gómez (2004, p.55) aponta a comunicação como "o eixo da relação social igualitária e diagonal entre educador e educando" e a rede como "dispositivo social e de comunicação". Afirma que esta relação é condição necessária para que se opere o desenvolvimento de cursos via *web* e a educação emancipadora em nível planetário. Reconhece a Internet como novo espaço educativo onde signos lingüísticos e não-lingüísticos coexistem, onde "os modos síncronos e assíncronos de comunicação contribuem com a rapidez e a confiança no diálogo". O envio de mensagens ou imagens em uma situação educacional pode desabrochar a participação dos educandos em um curso a distância. Considera que a Internet, com sua multiplicidade de linguagens, favorece a realização de atos educativos e dialógicos. A aprendizagem significativa pela educação a distância se dá quando os dispositivos e tecnologias aproximam as pessoas na solidariedade humana.

O conceito de comunicação, em uma visão emancipadora, transcende o puro estabelecimento de contato; ele se insere na visão de rede de aprendizagem, ou seja, no espaço virtual onde sujeitos com suas histórias, culturas e desejos de saber a respeito do mundo, de si mesmo e dos outros, concretizam uma interação consciência-mundo, possibilitando ao ser humano operar conexões que se transformam em reflexão-ação. Nesta perspectiva, situa Gomez (2004, p.55):

> […] a educação continuada, a pesquisa e a extensão via web, seja qual for o campo específico a desenvolver, propõe-se a converter numa experiência viva, dialógica, sem cair em uma modalidade de educação a distância que enfatize o relacionamento anônimo, seletivo e estático dos diletantes da rede.

As noções que Lévy (1993, p.80) associa à interatividade, ao abordar a comunicação no "mundo virtual", como reciprocidade e diálogo, com possibilidades de interrupção de seqüência de informações e de reorientação do fluxo informacional em tempo real, com múltiplas possibilidades de partida e múltiplos percursos, remetem ao conceito de hipertexto.

Segundo Silva (2000, p.142) a primeira idéia de hipertexto foi expressa por Vannervar Bush, em 1945, e o termo criado por Theodore Nelson na dédaca de 60. Bush, um matemático que participou do projeto de criação da primeira calculadora digital, vislumbrou a necessidade da organização das informações científicas, de modo que se pudesse interligar todos temas relacionáveis. Assim, ao acionar um deles, todos os outros a ele ligados poderiam ser visualizados. Este conceito de Bush transcedia a classificação puramente hierárquica até então existente, que não permitia uma leitura à base de associações. A concepção de Bush baseava-se no fato de a mente humana não se restringir a um pensar hierárquico ou seqüencial, mas predominantemente reticular, como uma rede intrincada de associações. A concepção de Bush concretizou-se no computador, na década de 60, por Douglas Engelbart, também interessado em associar informações nos mesmos modos da função natural da mente: associativa e relacional. Nesta época, Theodore Nelson idealiza um sistema que serviria a toda humanidade, estruturado a partir de uma hiper-rede de conexões não-lineares - o Xanadu - e, pela primeira vez, usou o termo *hipertext* .

Até meados dos anos 70 o computador não era mais do que um mecanismo rigidamente codificado para automatizar cálculos. Nos anos 80, ao aproximar-se do sistema cognitivo humano, considerado em sua acepção mais complexa, Lévy (*op.cit.*, p.143) passou a denominá-lo de "tecnologia intelectual".

Lévy formulou seis princípios para exprimir o hipertexto: (1º) princípio da metamorfose: a rede hipertextual está em constante construção e renogociação; (2°) princípio da heterogeneidade: os nós e as conexões são lógicas, afetivas, com diferentes tipos possíveis de associações; (3°) princípio da multiplicidade e de encaixes das escalas: a organização do hipertexto é fractal, ou seja, qualquer nó, ou conexão revela-se como uma rede, indefinidamente, ao longo da escala dos degraus de precisão; (4°) princípio da exterioridade: a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno, seu crescimento e diminuição, composição e recomposição é permanente e dependente de um exterior indeterminado – admite adição de novos elementos, conexões com outras redes, excitação de elementos terminais; (5°) princípio de topologia: no hipertexto tudo funciona por proximidade, por vizinhaça, onde o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos; (6°) princípio de mobilidade dos centros: a rede não tem um centro, mas possui permanentemente diversos centros perpétuamente móveis, que saltam de um nó para o outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas.

Silva (2000, p.21) ao comentar o emprego da televisão e do videogame no cotidiano, afirma: "a presença do controle remoto e do *joystick* vem engendrado um novo espectador menos passivo diante da emissão". E em relação ao uso do computador, destaca: "a tela do computador não é um plano de irradiação, mas um espaço de manipulação, de co-criação, com 'janelas' móveis e abertas a múltiplas conexões." (*op.cit.*, p.22). O autor destaca as possibilidades no uso das novas TIC: experimentação bi-direcional e convivência direta do usuário com o hipertextual, aliando emissão e recepção.

Isto significa que o novo espectador já aprendeu que dele mesmo depende o gesto instaurador, que cria e alimenta a experiência comunicacional: "diante da informação, da mensagem, ele pode interferir, modificar, produzir e compartilhar" (*op.cit.*, p.15) .

Frand (2000, p.17) afirma que as novas gerações, por conviverem desde a tenra idade com as tecnologias, apresentam um padrão mental diferente, ao qual denomina "da era da informação" (*information-age*); este padrão contrasta com o "da era industrial" (*industrial-age)*, característico das gerações anteriores.

2.5 INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Esta seção descreve como a EAD foi se apropriando dos suportes tecnológicos, à medida em que eles foram se desenvolvendo. Uma revisão do passado pode possibilitar não só melhor entendimento do uso que a EAD vem fazendo das TIC na atualidade, mas, também, levar à compreensão de tendências e perspectivas para o futuro.

A expansão da EAD, no Brasil, tem acompanhado a evolução das tecnologias de informação e comunicação e da própria educação. Até a década de 60 predominava o ensino por correspondência (EPC), caracterizado pelo uso de textos impressos e a comunicação via serviço postal. Nesta linha de EAD destacam-se o Instituto Monitor, surgido em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro (1941).

Em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por um grupo liderado por Henrique Morize e Roquete Pinto, iniciou-se a educação via rádio (ALVES, 1994). Esta emissora foi doada, em 1936, ao Ministério de Educação e Saúde e no ano seguinte era criado o Serviço de Radiodifusão Educativa.

Durante os anos 30 aparecem outras rádios com finalidades educacionais, como a rádio Escola Municipal (1934).

Em 1936 foi fundado o Instituto Nacional do Cinema Educativo que, nos anos seguintes, produziu centenas de documentários em curta-metragem, de caráter cientifico-histórico, divulgando, também, a poética popular.

Na década de 50 vislumbra-se o uso da TV com propósito educativo.

Durante as décadas de 70 e 80, vulgarizam-se a utilização de meios eletrônicos analógicos como TV, rádio, fitas cassetes de áudio e vídeo, a tutoria bidirecional por telefone e fax, que se agregaram aos meios impressos. Ampliaram-se, assim, as possibilidades da EAD. Destacam-se nesta trajetória a criação do Projeto Minerva, em 1970, e o início do Telecurso da Fundação Roberto Marinho, colocado no ar, via TV, a partir de 1978.

Na década de 90 a EAD passou a usar, cada vez mais, os computadores e as redes de dados, em especial a Internet, entrando na fase digital. A rapidez da comunicação bidirecional, viabilizada pela tecnologia, tornou possível maior interatividade, a oferta de cursos pela Internet, o uso incipiente de conferências de áudio e vídeo em tempo real.

Paralelamente, a inclusão de um artigo na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 80 da LDB - Lei nº 9.394/96), direcionado especificamente para a EAD, tem favorecido a expansão desta modalidade educacional em nível de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

O aumento progressivo da velocidade na circulação das informações, na capacidade de processamento e armazenamento dos dados, bem como a microminiaturização dos circuitos eletrônicos em *chips*, favorecendo amplas coberturas geográficas com apoio dos

sistemas de telecomunicações, confere um caráter revolucionário às tecnologias informacionais (Bohadana, 2005). São *tecnobergs*, "complexo capacitador tele-info-computrônico satelital" (Dreifuss, 1996, p.25), redimensionando as instituições responsáveis pela formação do sujeito, como a educação, a religião e a família.

Observa-se, no presente, o barateamento, a difusão e, conseqüentemente, uma democratização gradativa de suportes de tecnologias de ponta usados em educação. A EAD digital, que era predominantemente silenciosa, hipertextual e muito estática do ponto de vista gráfico, passa a explorar mais recursos de hipermídia, com imagens e hipertextos mais dinâmicos, usando intensivamente, de forma síncrona ou assíncrona, recursos de áudio e de vídeo. Aumenta-se, também, a acessibilidade dos alunos, com o uso de sistemas móveis de comunicação, das redes sem fio, dos equipamentos portáteis e celulares inteligentes, fazendo emergir novos conceitos como a EAD móvel (*m-learning*). Com estes avanços tecnológicos evoluem os ambientes virtuais de aprendizagem, os sistemas de autenticação, as *grids* de dados, os sistemas de realidade virtual e a tele-presença. As tendências tecnológicas começam a influenciar os paradigmas da EAD digital, uma vez que o uso de recursos mais sofisticados, como videoconferência e *chat* de voz, tornam-se cada vez mais comuns.

Toda esta evolução tecnológica resulta em uma situação presente de busca de inovações pedagógicas. Os novos recursos tecnológicos tornam possíveis práticas educativas mais atrativas e inovadoras, e exigem novos enfoques metodológicos (MACHADO, 2005). O professor assume novos papéis e a dimensão tecnológica dos saberes docentes, além das dimensões pedagógica e didática, assume maior relevância (BELLONI, 2002).

2.6 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E COMPETÊNCIAS

Neste último eixo buscar-se-á destacar posições de autores que consideram a educação ao longo da vida, e em especial no trabalho, como emancipadora dos indivíduos e como valorizadora das organizações. Procurou-se, também, situar os conceitos relativos à Educação Corporativa e o entendimento da noção de competência considerados neste trabalho.

A crescente complexidade introduzida no cotidiano das corporações, em função do ritmo acelerado de mudanças na organização social do trabalho, trazidos pela evolução tecnológica, globalização e pelo surgimento de novos modelos organizacionais e de negócios, exige um maior dinamismo adaptativo das instituições, tendo em vista a necessidade que têm de manterem-se atualizadas, competitivas e capazes de atender às demandas de mercado (STOECKICHT, 2004). Observa-se, desde o final do século XX, uma transição gradativa na sociedade industrial, a qual começa a ver a pessoa humana como custo e não como receita. Esta visão se inclui na chamada “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1993), onde o capital humano é identificado como capacidade, conhecimento, criatividade, habilidade, experiência e *expertise*, individuais e coletivas, englobando também os valores a cultura e a filosofia da organização. O conhecimento e a inovação passam a ter uma importância vital para as empresas, reconhecendo-se que são as competências, atitudes e capacidade de inovação das pessoas que geram o capital tangível físico e financeiro (STOECKICHT, 2004 ; KRAEMER, 2005).

Segundo Higgins (1995 *apud* STOECKICHT, 2004) um dos principais problemas gerenciais que as organizações enfrentarão no século XXI encontra-se no desenho de uma

estrutura organizacional que propicie a criação e a retenção do conhecimento, a criatividade, a aprendizagem e a inovação. Para Kraemer (2005), o novo milênio desafia as organizações a mostrarem suas competências, exigindo um alto grau de conhecimento e inteligência e um relacionamento a sistemas cada vez mais abertos, igualitários e honestos.

A manutenção e o desenvolvimento das corporações passam a depender do capital intelectual, entendido aqui como o todo intangível de uma organização, englobando não só o contingente de pessoal como "mola-mestra", mas também todos os ativos intangíveis relacionados aos mercados, fornecedores, parceiros, processos internos, infra-estrutura tecnológica e educação. A aprendizagem organizacional, a captura e disseminação de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, a busca de inovações, a valorização e qualificação de pessoal, a identificação de talentos, o compartilhamento de novas idéias e soluções passam a exigir uma gestão estratégica do capital intelectual e o uso de tecnologias de informação e comunicação, como meio de desenvolver continuamente uma cultura organizacional capaz de fomentar práticas inovadoras.

Assim, a educação no trabalho passa a ter um significado de investimento, pois amplia o domínio do conhecimento, o que gera novos ativos intangíveis de grande valor de mercado e contribui para o desenvolvimento organizacional.

A formação inicial de um indivíduo nas "sociedades da informação" ou do "saber" torna-se rapidamente insuficiente o que, em uma perspectiva de democratização da educação como instrumento de emancipação do indivíduo e das nações, impõe uma ampliação de oportunidades educacionais, mais integradas ao local de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos. É o conceito de educação ao longo da vida

(*lifelong education*), apontado atualmente como forte tendência em educação por autores como Belloni (2002) e Keegan (1996).

Foi no contexto da formação de professores que a capacitação em serviço adquiriu destaque no Brasil, estimulada pelo embasamento legal dado a partir do artigo 61 da Lei número 9.394/96:

> A formação de profissionais da educação, [...], terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a **capacitação em serviço**;[…] (grifou-se)

Por sua vez, a idéia de aperfeiçoamento profissional continuado aparece textualmente nesta mesma lei, em seu artigo 67:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: […] II - **aperfeiçoamento profissional continuado**[...](grifou-se)

Considerando o numeroso contingente de professores no país, a importância da educação para a sociedade, o espalhamento geográfico por todo o território nacional, a dificuldade de afastamento (embora o licenciamento periódico remunerado esteja previsto no mesmo artigo 61); e a necessidade de contínuo aperfeiçoamento, especialização e até formação, entende-se a relevância da capacitação em serviço e formação continuada.

Transpondo essas questões para o contexto militar, observam-se características similares às da formação continuada de professores, na formação continuada de militares, seja no aspecto geográfico (espalhamento de pessoal), seja no aspecto da importância social (ambos contextos cumprem missões constitucionais), ou mesmo no aspecto operacional (dificuldade de afastamento dos profissionais de seus locais de trabalho) (CIRILLO, 2004).

O conceito de educação como "processo contínuo e progressivo" é expresso no primeiro artigo da Lei 11.279 de 09 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ensino na

Marinha, denotando ser a educação continuada importante também no contexto militar naval, e que é ratificado em seu segundo artigo (BRASIL, 2006):

> O ensino na Marinha baseia-se nos seguintes princípios: [...]IV - **profissionalização contínua e progressiva**; (grifou-se)

O conceito de educação corporativa é encontrado na literatura como tendo se iniciado em 1955 com a General Electric, no Crotonville Management Development Institute: uma estratégia das organizações para preparar seu quadro de pessoal, assegurando o desenvolvimento das pessoas no próprio ambiente de trabalho. Assim, é um processo no qual os funcionários se envolvem em um constante aprendizado, que melhora o desempenho individual, pois contribui para mantê–los sistematicamente atualizados em suas competências profissionais. Resulta em profissionais mais bem preparados e motivados para o desempenho de suas funções no trabalho. Em conseqüência, reflete-se na eficácia de cumprimento pela organização de sua missão institucional (BOBEDA, 2004). Entretanto, observa-se que, de fato, as escolas militares praticam educação corporativa bem antes de 1955, preparando pessoal militar e civil para os seus quadros (CIRILO, 2004).

Segundo Goulart (2004) um sistema de educação corporativa deve emergir de uma estratégia de educação corporativa que integre as ações de aprendizagem aos objetivos da instituição. Para que o sistema seja bem sucedido deve-se definir os elementos qualitativos conceituais predominantes na sua constituição e que nortearão as ações, ou seja, suas bases filosóficas e seus fundamentos.

Bobeda (2004) afirma que em qualquer sistema de Educação Corporativa, é importante que “as metas sejam relacionadas com os objetivos estratégicos da empresa no mercado e com as competências necessárias aos cargos desempenhados”. O autor

reconhece que a educação coorporativa *online* permite um acompanhamento mais personalizado dos aprendizes, tornando mais fácil mapear o desenvolvimento individual, e avaliar o que se aprende ou o que foi aprendido pelos funcionários.

Neste trabalho, que lança um olhar investigativo sobre o Curso de Inglês *Online* , no âmbito da Educação Corporativa na MB, a palavra "competência" é recorrente, por desenvolver competência social nos domínios da autonomia, responsabilização e , principalmente, comunicação. Zarifian (apud FLEURY, 2006) distingue diferentes competências em uma organização: (1) competências sobre processos: os conhecimentos do processo de trabalho; (b) competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; (c) competências sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho; (d) competências de serviço: aliar à competência técnica a pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?; e (e) competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas; o autor identifica três domínios destas competências: autonomia, responsabilização e comunicação.

Le Boterf (apud FLEURY, 2006) situa a competência na convergência de três eixos formados: (a) pela pessoa (biografia, socialização); (b) por sua formação educacional; e (c) sua experiência profissional. Segundo este autor, competência é um saber agir responsável, reconhecido pelos outros; implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num determinado contexto profissional. A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica.

3. INGLÊS *ONLINE* NA MARINHA DO BRASIL

Os computadores e as redes tornaram-se, na sociedade contemporânea, um relevante instrumento pedagógico, não pela potência tecnológica atingida, mas pela diversidade de possibilidades criadas, que revelam-se no fazer, no inovar e na ousadia de extrapolar o que já está posto (Perosa, 2003). Este capítulo descreve o ambiente de ensino e aprendizagem do curso de Inglês *online* oferecido pela Marinha do Brasil, potencializado pelo uso de recursos mediáticos em rede, com o intuito de situar o contexto educacional da presente pesquisa. A descrição põe em destaque a organização e a estrutura do curso, os recursos didáticos empregados, os principais procedimentos efetuados pelos alunos para acesso e exploração do material, as formas de comunicação e avaliação, dentre outros aspectos.

O curso de Inglês *online* utiliza um ambiente eletrônico desenvolvido pela Cultura Inglesa, denominado *Online Courses*, e adaptado para a Marinha do Brasil. Este ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dispõe de recursos e interfaces de vinculação totalmente *online*, pela intranet corporativa da MB ou pela Internet, integrando alunos, professores e conteúdos. Os únicos procedimentos, em todo o curso, não realizados por intermédio da rede foram o envio de certificados de conclusão ao final de um módulo e eventuais contatos telefônicos com alguns alunos, a maioria deles para resolver problemas administrativos ou técnicos.

Em março de 2005 foi publicado o Boletim de Ordens e Notícias (BONO) da MB número 188, que divulgou a abertura de pré-inscrição, por correio eletrônico, para um curso de Inglês destinado a Oficiais, Praças e Servidores Civis (Anexo 4). Em resposta a esta chamada foram recebidas mensagens de pré-inscrição. Novas chamadas foram feitas através nos boletins 355 em 03 de maio de 2005 e 647 em 10 de agosto de 2005.

O curso resultou de um contrato celebrado entre a MB, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e o Abrigo do Marinheiro, tornando possível a implementação de uma proposta integrada por doze níveis de aprendizagem : *Basic* 1 e 2, *Elementary* 1 e 2, *Intermediate* 1 e 2, *Upper Intermediate* 1 e 2, *Advanced* 1 e 2 e *Professional English* 1 e 2, todos eles concretizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Cultura Inglesa. A Diretoria de Ensino da MB ficou encarregada de cuidar das questões jurídicas e financeiras do programa e a Escola Naval (EN) das responsabilidades educacionais, com coordenação, docência e tutoria. Atividades administrativas também são desempenhadas na EN, como anúncios no BONO, matrículas, cancelamentos, remessas de certificados de conclusão e informações sobre o curso. Dez professores de Inglês, uma coordenadora e uma secretária formam o Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) da EN, que atualmente atende exclusivamente ao curso Ingês *Online*. O NEAD está instalado no Centro de Ciências Sociais (CCS) da Escola Naval. A chefia e a secretaria do CCS dão apoio complementar à equipe. A coordenação do curso *online* é independente da coordenação do curso de Inglês presencial oferecido aos aspirantes pelo mesmo centro. Metade da carga horária dos professores é desempenhada no ensino presencial.

Uma taxa é cobrada de cada aluno, via desconto em folha de pagamento, por meio do Abrigo do Marinheiro[21], responsável pelo contrato com a Cultura Inglesa e todos os aspectos financeiros do convênio.

[21] O Abrigo do Marinheiro é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, que tem o propósito de promover, dirigir, incentivar e colaborar com as iniciativas e eventos de caráter cívico, cultural, assistencial, social, esportivo e recreativo, dedicados aos oficiais, praças, funcionários civis e pensionistas da Marinha do Brasil, extensivos aos respectivos dependentes,bem como despertar o amor à Marinha e às tradições navais, contribuindo para criar e manter junto a sociedade uma consciência sobre a importância do mar para o País. (http://www.abrigo.org.br/abrigo.htm) .

O AVA utilizado possui ferramentas que permitem a interatividade entre alunos e tutores através de cinco interfaces principais: (a) tira dúvidas (*Ask a Question*): onde alunos podem fazer perguntas para equipe de tutores; (b) diálogo professor-aluno (*One to One*): que se realiza por um serviço de *chat* (sala de bate-papo), com diálogos escritos, interativos e em tempo real; (c) redação: o aluno envia redações que são devolvidas corrigidas e comentadas pelo professor; (d) bate papo de voz (*Voice Chat*): aulas de conversação com moderador; e (e) apoio contínuo – contato com professor via *e-mail* e telefone.

Em resposta ao *e-mail* de pré-inscrição, o interessado recebe individualmente, também por correio eletrônico, uma mensagem de confirmação com instrução detalhada de acesso e uma chave. A chave é uma senha para o primeiro acesso, ocasião em que o aluno se cadastra no Ambiente de Aprendizagem da Cultura Inglesa. Neste cadastro, o aluno preenche um formulário *online* com suas informações pessoais e escolhe um nome de usuário (*login*) e senha para acesso ao curso. A efetivação do cadastro concretiza a matrícula do aluno.

No primeiro acesso, para cadastro, o aluno interage com duas telas de interface. A primeira é a tela que aparecerá toda vez que o aluno acessar o endereço do curso, conforme ilustra a figura 3.

Ao entrar pela primeira vez, o aluno digita sua chave de acesso em um campo que aparece posicionado no lado inferior esquerdo da tela e sensibiliza, com um comando de mouse, (*click*) o botão “Enviar”. Uma mensagem de comando aparece escrita acima da caixa de digitação de entrada – “Caso seja seu primeiro acesso, digite sua chave abaixo”.

Também um *hiperlink* de ajuda está disponível na tela: “Problemas ou dúvidas no cadastro? Clique aqui para obter ajuda”. O formulário de cadastro é aberto logo que o aluno digita sua chave de acesso. Desta forma, a divulgação, pré-inscrição, confirmação e cadastro são processos *online* via e-mail e páginas de *Web*. A página de divulgação só pode ser acessada internamente, pois o BONO é divulgado pela intranet da MB. As outras operações podem ser feitas pela intranet ou pela internet.

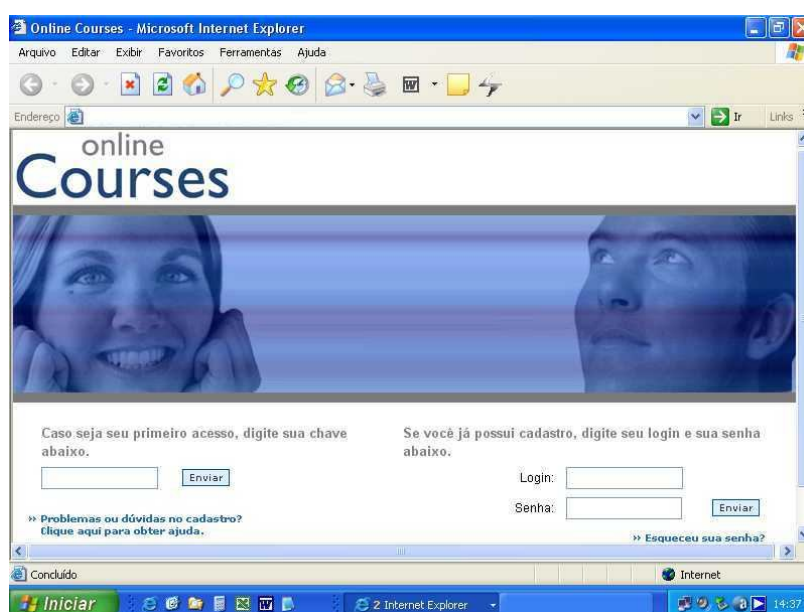
Figura 3 – Tela de Acesso ao Curso.

Ao confirmar o cadastro, o aluno já pode acessar o material do curso, fornecendo seu *login* e senha, utilizando o mesmo endereço e a tela do primeiro acesso. Para isto, preenche as duas caixas de digitação apresentadas no lado inferior direito, em relação às quais aparece a mensagem de comando – “Se você já possui cadastro, digite seu *login* e sua senha abaixo”, havendo ainda uma mensagem de ajuda – “Esqueceu sua senha?”.

Figura 4 - Cadastro

SEU CADASTRO

Nome:	Lourival José
Sobrenome:	Passos Moreira
Sexo:	Masculino
Login:	lourivalmoreira
	Use somente letras e números.
Senha:	
	Mínimo seis caracteres
Confirmar senha:	
Data de nascimento:	28 / Jun / 1957
Código postal:	22743660
País	Brasil
E-mail:	lourivalmoreira@gmail.com
	Enviar

A figura 5 ilustra a tela original[22], que era apresentada ao aluno no primeiro acesso ao material do curso.

Figura 5 – Tela Inicial (*My Start Page*) Antiga

---

22 A tela original foi alterada ao longo da implantação do curso, para simplificar a interface de entrada e incentivar o aluno no uso do *voice chat* (classe de conversação).

A partir desta tela inicial eram apresentadas 3 opções: (1) *Getting started*, onde o aluno poderia ler orientações iniciais sobre o curso; (2) *Placement Test*, por meio do qual o aluno faz um teste de nivelamento; (3) *Courses section*, representando a entrada nos cursos. Esta tela inicial foi mudada ao longo da implantação do curso, de modo a destacar o ambiente de conversação (*Voice chat*), oferecendo ao participante, logo no primeiro acesso, informações sobre o ambiente de aprendizagem. Esta tela, no entanto, foi refeita; a figura 6 apresenta a nova tela de entrada, onde se observa o destaque que foi dado à chamada para o aluno conhecer a classe de conversação.

Nesta nova tela, o aluno obtém informações, em Português, de como instalar e usar o ambiente de *voice chat* . Ao acionar o hiperlink "*Click here and join us*", aparecem as instruções, além de link para o suporte técnico, *chat* de familiarização (*Fam Chat*). Depoimentos de alunos são apresentados, para motivar a participação do novo aluno. Este pode ainda conferir os horários das aulas ou entrar na sala de aula.

Figura 6 – Tela Inicial (*My Start Page*) Modificada

Figura 7 – Tela de Incentivo ao *Voice Chat*

Figura 8 – Tela de Incentivo ao *Voice Chat* (continuação)

Os horários das seções de *voive chat* são apresentados em um quadro de horários, conforme mostra a figura 9. Estas aulas de conversação são concentradas nos horários de almoço, para que possam ser feitas na OM sem prejudicar o expediente em horário normal, ou à noite, para que o aluno possa, se preferir, realizá-las de casa. Às sextas-feiras as aulas da noite são antecipadas para o final da tarde. Cada aula de conversação conduzida no *voice Chat* tem duração de meia hora, com a participação de um(a) professor(a) como moderador(a) e até sete alunos.

Figura 9 – Quadro de Horários dos *Voice Chats*

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
11:30 – 12:00	Basic	Advanced	Intermediate	Intermediate	Advanced
12:00 – 12:30	Intermediate	Intermediate	Advanced	Advanced	Basic
12:30 – 13:00	Advanced	Basic	Basic	Basic	Intermediate
17:00 – 17:30	---	---	---	---	Basic
17:30 – 18:00	---	---	---	---	Intermediate
18:00 – 18:30	---	---	---	---	Advanced
20:45 – 21:15	Basic	Intermediate	Advanced	Basic	---
21:15 – 21:45	Intermediate	Advanced	Basic	Intermediate	---
21:45 – 22:15	Advanced	Basic	Intermediate	Advanced	---

Ainda na primeira tela, aparecem sempre duas opções de acesso a ambientes do curso que possibilitam uma familiarização com o AVA, mesmo antes do aluno iniciar o curso. A figura 10 mostra as nove figuras que levam a nove ambientes de aprendizagem. Sempre duas, dentre as nove, são mostradas, toda vez que o aluno acessa o sistema, induzindo o aluno a conhecer e utilizar estes ambientes.

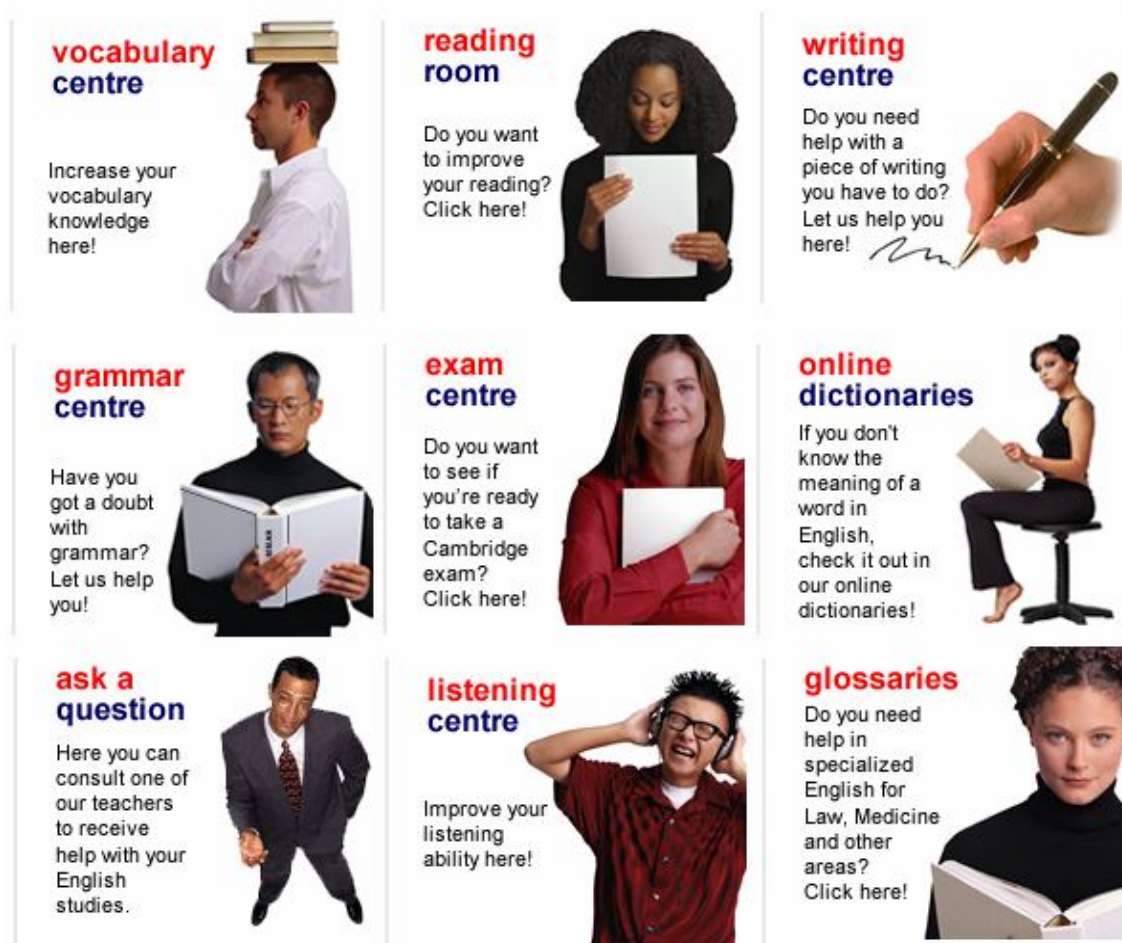
Figura 10 – Chamadas que Podem Ser Apresentadas, Duas a Duas, na Tela Inicial

Uma seta indicando "*start here*" leva a uma nova páginas de instruções de como começar os estudos. Ao acioná-la, aparecem as instruções de *Getting Started*, em Português, que dá acesso a quatro páginas de informações: (1) uma introdução aos cursos de idiomas de *Online Courses*; (2) dicas para estudar com sucesso no *Online Courses*; (3) indicação de todas as áreas do site que o aluno pode utilizar para melhorar o inglês através das *Discovery Tasks*; e (4) o Teste de Nivelamento, que baliza o estudante na escolha de um curso adequado ao seu nível.

Figura 11 – Tela do *Getting Started*

A primeira opção dá uma visão geral dos cursos e como é a dinâmica de estudo, através de seis questionamentos com suas respectivas respostas: "como estarei estudando inglês?"; "que áreas do meu inglês vou desenvolver?"; "como vou trabalhar cada uma dessas áreas?"; "como serei avaliado?"; "posso fazer as unidades ou atividades em qualquer ordem ou deixar de fazer alguma?"; e "que apoio vou receber?".

A segunda opção, denominada dicas, propõe 5 recomendações simples que ajudam a evitar algumas dificuldades, usualmente encontradas pelos alunos: (1) organização do tempo de estudo; (2) escolha de lugar e horário adequados; (3) uso de todos os recursos e

áreas do *site* disponíveis; (4) solicitação de ajuda aos professores diante de qualquer dificuldade; e (5) realização das atividades e unidades na ordem proposta.

A terceira opção, possibilidades de atividades, permite a exploração de todas as características de tarefas possíveis no ambiente *Online Courses*, que ajudam a melhorar o Inglês do aluno. O objetivo é estimular o aluno a conhecer essas atividades já na primeira semana de curso. Ao todo são apontadas oito atividades: (1) *voice chat*; (2) tira-dúvidas (*ask a question*); (3) músicas e filmes (*Music Mix* e *Movie Maniacs*); (4) glossário s e dicionários (*Dictionaries* e *Glossaries*) ; (5) revista e notícias (*Mag.net, News and Views*); (6) sala de leitura e Inglês do dia (*Reading Room* e *Daily English*); (7) central da gramática (*Grammar Centre*); e (8) jogos (*games*).

A última opção é a do teste de nivelamento, que avalia a habilidade lingüística do aluno em 3 áreas: gramática e vocabulário; leitura; e compreensão oral. A parte do teste de compreensão oral é opcional, podendo o estudante parar o teste depois da parte de Leitura. Com isso, o aluno pode fazer o teste, mesmo que ainda não tenha uma placa de som, auto-falantes ou fones de ouvido. A realização do teste leva cerca de 20 minutos em três partes: (1) a primeira com vinte perguntas relativas à gramática e vocabulário e duração indicada de 5 minutos; (2) a segunda com dez perguntas de leitura em 10 minutos; (3) e a última constituída de cinco perguntas opcionais de compreensão oral (5 minutos). É recomendado que o teste seja feito de uma só vez. A figura 12 mostra a interface de entrada no ambiente virtual do teste de nivelamento.

Figura 12 - Teste de Nivelamento (*Placement test*): Tela de Entrada

Ao final de cada parte, o sistema apresenta uma tela de *feedeback* com a confirmação da conclusão daquela seção e as instruções para a realização da etapa seguinte, conforme exemplificado na figura 13.

Figura 13 – Fim da Parte de Avaliação de Gramática e Vocabulário.

Todas as questões são objetivas de múltipla escolha, apresentadas em grupos de até dez questões por página de *Web*. Dentro de uma mesma página o aluno pode retornar a qualquer questão e mudar a resposta dada. Após confirmada aquela página, o sistema não permite retorno para troca de opção.

A avaliação do nível de vocabulário e gramatical do aluno é feita por meio de questões objetivas com lacunas, onde o aluno seleciona a opção que contém a(s) palavra(s) mais adequadas que completam a sentença apresentada, conforme ilustra a figura 14. Vinte questões são apresentadas em duas páginas cada uma delas com dez questões.

Figura 14 – Formato das Questões de Vocabulário e Gramática

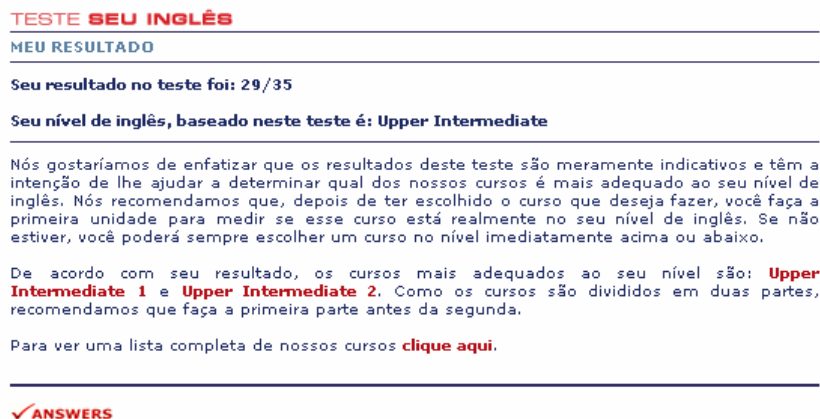
A avaliação do nível de compreensão de leitura é feita com questões objetivas de múltipla escolha. É apresentado ao aluno ou um pequeno texto, ou uma figura com uma placa, ou um anúncio para leitura. Em seguida, são feitas indagações para avaliar a interpretação do aluno. Dez questões são apresentadas em seis páginas, correspondentes aos seis textos ou figuras. A figura 15 ilustra o formato das questões de leitura.

Figura 15 – Formato das Questões de Leitura

A avaliação do nível de compreensão oral também é feita por questões objetivas de múltipla escolha. O aluno *clica* um pequeno ícone de alto-falante, que ativa um áudio de curta duração. É feita uma pergunta para cada áudio apresentado. As cinco perguntas, correspondentes aos cinco áudios, são apresentadas em uma única página de *Web*. A figura 16 ilustra o formato das questões de compreensão oral .

Figura 16 – Formato das Questões de Compreensão Oral

Ao concluir o teste de nivelamento, o sistema fornece o resultado e sugere os cursos mais adequados ao nível do aluno. Adverte que o resultado do teste é só um indicativo e recomenda que o aluno faça a primeira unidade do curso, para verificar se está realmente adequado ao seu nível. Um exemplo de tela de resultado é mostrado na figura 17.

Figura 17 – Exemplo de Resultado de Teste de Nivelamento

A tela de resultados apresenta três tipos de vínculos (*hiperlinks*): (1º) para os cursos indicados; (2º) para lista de cursos; e (3º) para as respostas corretas do teste de nivelamento. Portanto, o aluno tem como verificar, além do quantitativo de acertos, todas as respostas corretas para as questões a ele submetidas.

A estrutura de navegação da seção *getting started* é apresentada na figura 18.

Ao longo da navegação, aparecem na tela dois menus, um superior (figura 19) e outro a esquerda. (figura 20) Estes dois menus aparecerão ao longo das interfaces do curso, facilitando o acesso dos alunos aos ambientes e às funcionalidades do *Online Courses*.

Figura 18 – Estrutura de Navegação do *Getting Started*

GETTING STARTED
Opção 1
Introdução
Opção 2
DIcas para estudar online
1 Tempo
2 Lugar/Horários
3 Recursos do site
4 ajuda
5 ordem
Opção 3
Atividades
1 voice chat
2 tira-dúvidas (ask a question)
3 músicas e filmes (Music Mix e Movie Maniacs);
4 glossário s e dicionários (Dictionaries e Glossaries)
5 revista e notícias (Mag.net, News and Views);
6 sala de leitura (Reading Room
Inglês do dia (Daily English)
7 central da gramática (Grammar Centre)
8 jogos (games)
Opção 4
Teste de nivelamento
Parte 1
Gramática e vocabulário
Parte 2
Leitura
Parte 3
Compreensão oral

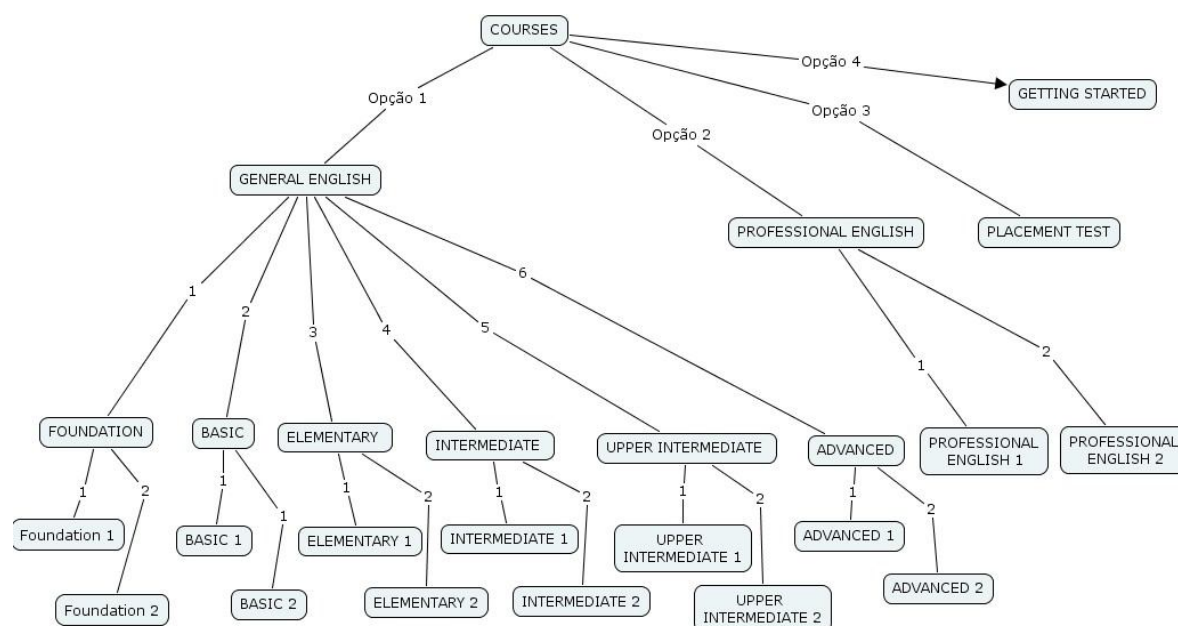
Figura 19 – Menu Superior

Figura 20 – Menu Lateral

Outra característica que facilita o uso das interfaces do curso é a multiplicidade de apresentação das opções em cada tela: aparecem junto a uma figura no centro da tela, em abas de seleção ou em uma tarja que aparece quando o cursor do mouse sobrepõe a opção principal do menu superior, conforme ilustra a figura 21.

Figura 21 – Multiplicidade de Menus

A primeira opção do menu superior (*“courses”*) dá acesso aos cursos de Inglês geral ou aos cursos profissionais. Também opções de acesso ao *getting started* ou ao *placement test* são fornecidas. A figura 22 ilustra a estrutura de navegação da seção *courses.*

Figura 22 – Estrutura de Navegação do *Courses*

O curso de ingês geral é oferecido em doze níveis, desde o *foundation 1*, para quem não tenha conhecimento prévio da língua inglesa, até o *advanced 2*.

A segunda opção do menu superior (*"suporte"*) dá acesso às seguintes seções: (1) *voice chat rooms* (salas de conversação); (2) *Ask a Question* (tira dúvidas); (3) *vocabulary centre* (atividades adicionais, dicionários e glossários especializados, uso de preposições, expressões úteis) ; (4) *grammar centre* (60 áreas de gramática, erros comuns, atividades); (5) *glossaries* (glossário de áreas específicas como Economia, Computação e outras); (6) *dictionaries* (5 dicionários gerais, dicionários especializados, áudio dicionário e um dicionário léxico); (7) *listening centre* (conselhos, rádios, notícias, músicas, cinema); e (8) *writing centre* (atividades interativas para melhorar as habilidades de escrita). A figura 23 ilustra a tela de interface da seção *support* e a figura 24 a estrutura de navegação.

Figura 23 – Tela de Interface da Seção *Support*

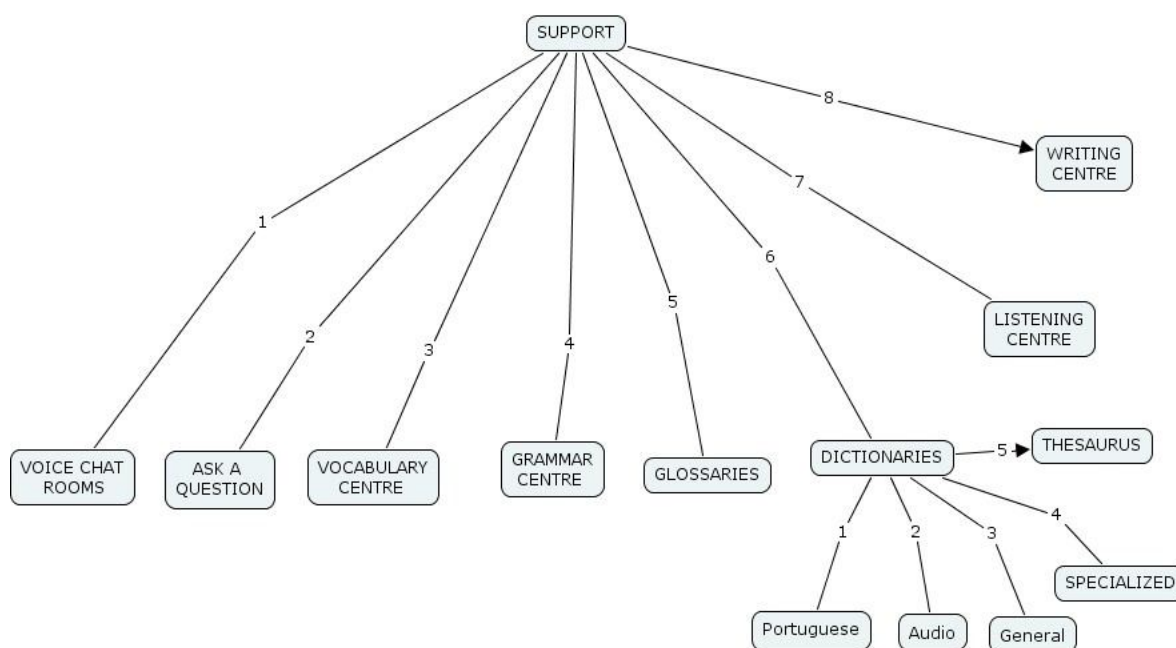
Figura 24 – Estrutura de Navegação da Seção *Support*

A terceira opção do menu superior (“*exame centre*”) fornece esclarecimentos sobre os exames de certificação de Cambridge, apresenta exercícios e testes com feedbacks imediatos. A figura aaa14 mostra a tela da seção *exame centre* .

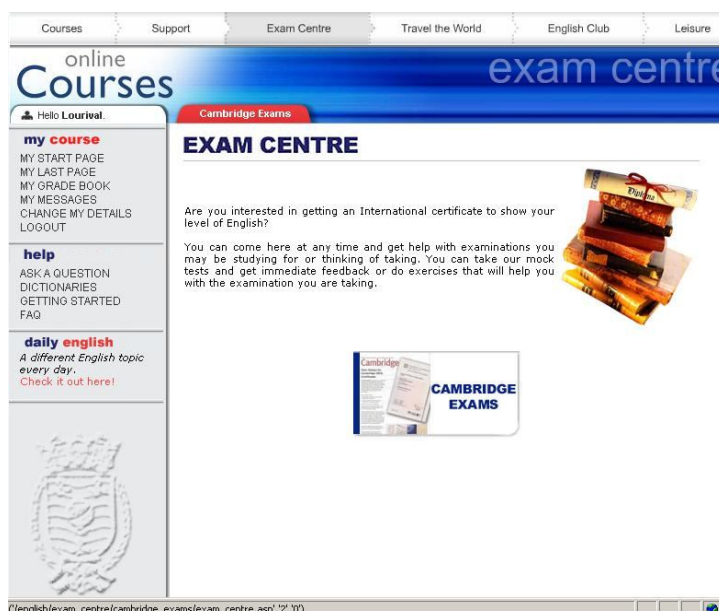
Figura 25 – Tela de Interface da Seção *Exame Centre*

A opção do menu superior *travel the world* permite uma excursão virtual à Inglaterra, Estados Unidos, ou Austrália. O aluno aprende sobre música, cultura, locais famosos e histórias daqueles países por intermédio de um turismo guiado interativamente. A figura 26 mostra a tela da seção viaje pelo mundo (*travel the world*).

Figura 26 – Tela de Interface da Seção *Travel the World*

A seção *english club* oferece um espaço virtual comunitário no AVA *Online Courses*, onde os alunos podem se encontrar para conversar através de um *chat* de texto (*text chat room*), ou trocar opiniões sobre temas em um fórum de debates (*debating society*).

Figura 27 – Tela de Interface da Seção *English Club*

A interface do fórum apresenta uma lista de temas, conforme mostrado na figura 28.

Figura 28 – Tela do Fórum de Discussão do *English Club*

Ao selecionar um tema, uma lista de tópicos é apresentada, com autor, data em que foi postado e a quantidade de réplicas (*replies)*, como pode ser visto na figura 29.

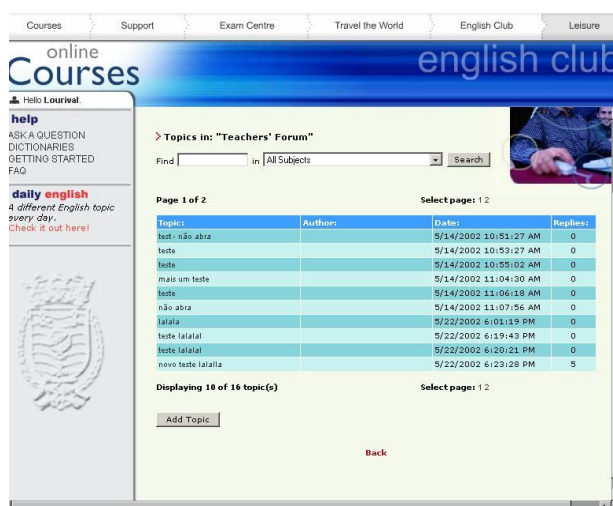
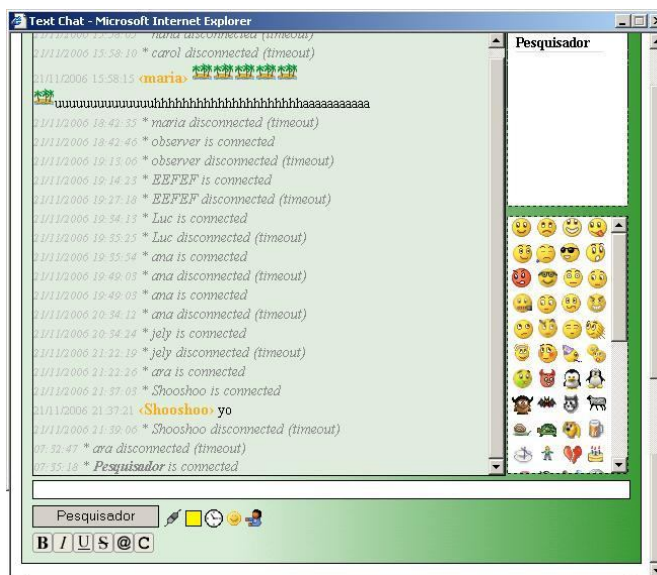
Figura 29 – Lista de Tópicos em Debate no Ambiente de Fórum

A sala de *chat* de texto (*text chat room*) é um ambiente informal de conversa *online* por meio de texto. Duas figuras na tela de entrada criam uma ambiência de um bar londrino (*London Pub)*, como ilustrado na figura 30.

Figura 30 – Tela de Entrada no Ambiente de *Chat* de Texto

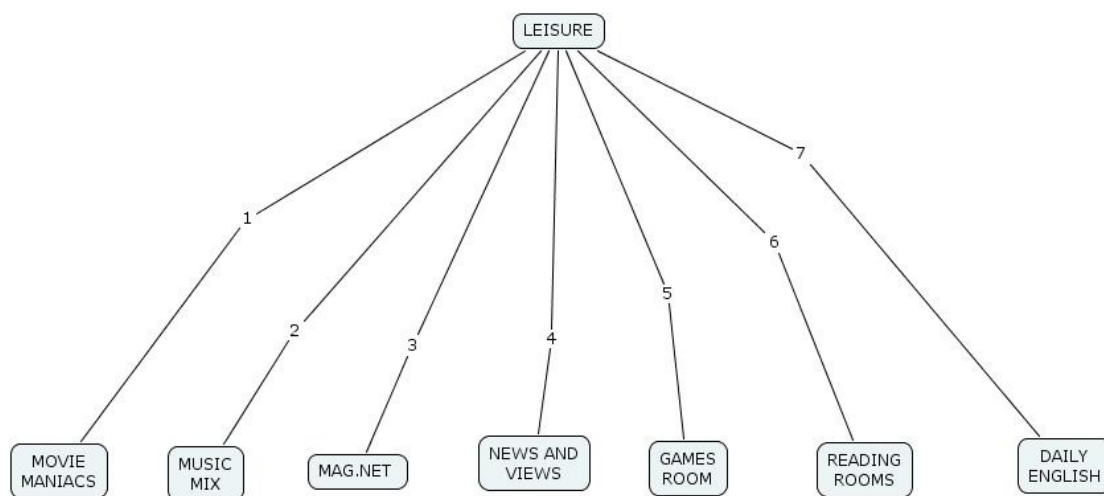
Ao entrar no *chat* o sistema pede ao participante que escolha um apelido (*nick name)* através de uma caixa de diálogo (figura 31). Após escolher o apelido com que será identificado no *chat*, o participante é levado à interface do *chat* textual mostrada na figura 32.

Figura 31 – Caixa de Diálogo para Escolha do *Nickname*

Figura 32 – Interface de *Chat* de Texto (*Text Chat Room)*

A última opção da interface do aluno no AVA, que é apresentada no menu superior, é *leisure* (lazer) que dá acesso aos seguintes ambientes de atividades complementares, que possibilitam que o aluno aprenda se divertindo, em pausas que pode dar entre os tempos de estudo *online*. A página de entrada sugere ao aluno que relaxe e divirta-se explorando o material: *Need a break? Want to relax a little, whilst still improving your English? Well,*

you've come to the right place!. São sete os tipos de atividades disponíveis: (1) cinema *(movie maniacs)*; (2) músicas (*music mix*); (3) revista (*Mag.net*); (4) notícias (*News and Views*);; (5 jogos (*games*); (6) sala de leitura (*Reading Room*); e (7) Inglês diariamente (*Daily English*). A figura 33 ilustra a tela de interface da seção *leisure* e a figura 34 a sua estrutura de navegação.

Figura 33 – Tela de Interface da Seção *Leisure*

Figura 34 – Estrutura de Navegação do *Leisure*

As atividades propostas nas seções *leisure* e *english club* complementam a aprendizagem, mas não são de execução obrigatória, não havendo registro ou qualquer acompanhamento dos alunos nessas atividades. A seção *support* contém material de apoio como dicionário s e glossários, dá acesso à interface do tira dúvidas (Ask a question) ou ao ambiente *voice Chat room* onde são realizadas atividades obrigatórias de conversação. Os demais ambientes acessados pelo *support*, como o *listening center* e o *writing center* apresentam atividades complementares e não obrigatórias.

Cada curso está estruturado em unidades de ensino. Cada unidade é composta por um conjunto de atividades obrigatórias, apresentadas em uma seqüência recomendada. São onze os tipos de atividades que podem ser propostas em cada unidade de ensino: "sua vez!" (SV); "bate papo" (BP); "compreensão oral" (CO); "prática oral" (PO) ou "*speaking slot*" (SS); leitura (LE); "prática escrita" (PE) ou "*writing*" (W); "web discovery" (WD); "bate papo" ou "*one-to-one*" (BP,121); "vocabulário" (V); "gramática" (G) e "pronúncia" (P). Além disso é fornecida uma lista de vocabulário (LV), como referência. Uma verificação de aprendizagem é realizada pelo meio de cada curso ("progress check" – PC) e uma avaliação final para cada curso ("*final test*" – FT), totalizando quatorze opções.

Os cursos possuem, também, uma tela de abertura com guia de usuário (*user's guide*), figura 35, e um menu de unidades do curso ("*course menu*"), figura 36. O guia provê ao aluno uma relação de competências que serão aprendidas, as habilidades que serão desenvolvidas, a quantidade de itens de vocabulários e a duração do curso. O menu apresenta a relação de unidades de ensino e das avaliações: uma no meio do curso (*progress check*) e outra ao final (*final test*).

Figura 35 – Tela de Abertura de Curso: Guia do Usuário (*User´s Guide)*

Figura 36 – Tela de Abertura de Curso: Menu de Seleção de Unidades de um Curso

O aluno ao selecionar uma unidade do curso, é levado à tela de apresentação da unidade, que elucida os objetivos, o que será trabalhado na unidade, como gramática, vocabulário e pronúncia, e um menu de atividades daquela unidade. As atividades são apresentadas em ordem numérica e o tipo de cada atividade aparece identificado por extenso e em forma de ícone, conforme a figura 37.

Figura 37 – Tela de Abertura de Unidade: Menu de Atividades de uma Unidade

A apresentação do conteúdo e atividades segue, portanto, três níveis hierárquico: curso, unidade e atividade, conforme mostrado na figura 38.

Figura 38 - Hierarquia do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Online Courses*

Ao realizar uma atividade de compreensão oral (*listening*), o aluno ouve um áudio, normalmente um diálogo, e responde a algumas perguntas propostas sobre o conteúdo das falas. Pode também ouvir enquanto lê o *script* (*listen and read*), solicitar a lista de vocábulos contidos no diálogo (*vocab list*), retornar ao menu de atividades (*menu*), ou consultar as respostas corretas. Uma caixa de controle de som (*sound player)* é automaticamente aberta.

Figura 39 – Atividade de Compreensão Oral (*Listening*)

De forma similar à de compreensão oral, na atividade de pronúncia (*pronunciation*) o aluno pode ouvir e treinar a pronúncia de palavras e expressões.

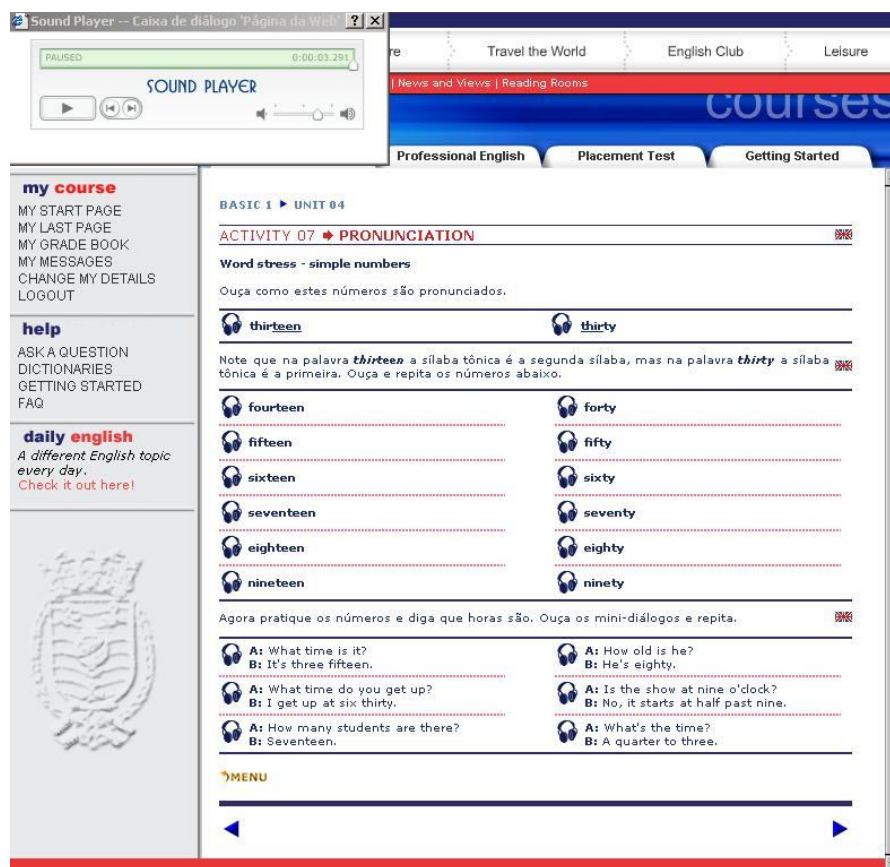
Figura 40 – Atividade de Pronúncia (*Pronunciation*)

A prática oral é uma aula de conversação *online*, em um ambiente de *voice chat*. A interface do aluno é mostrada na figura 41. À direita da tela aparece uma página de Web, que é usada como apoio à conversação. É no canto inferior esquerdo onde são apresentados o rol de participantes e o indicativo da qualidade da conexão. Também é onde ficam os controles de volume e de microfone. A interface dispõe de um *chat* de texto no lado superior esquerdo, onde os estudantes podem interagir com a professora, paralelamente à conversação em áudio. O *chat* de texto nesta interface tem caráter complementar, como por exemplo, a professora enviar alguma palavra que ajude o estudante a construir uma sentença durante a conversação.

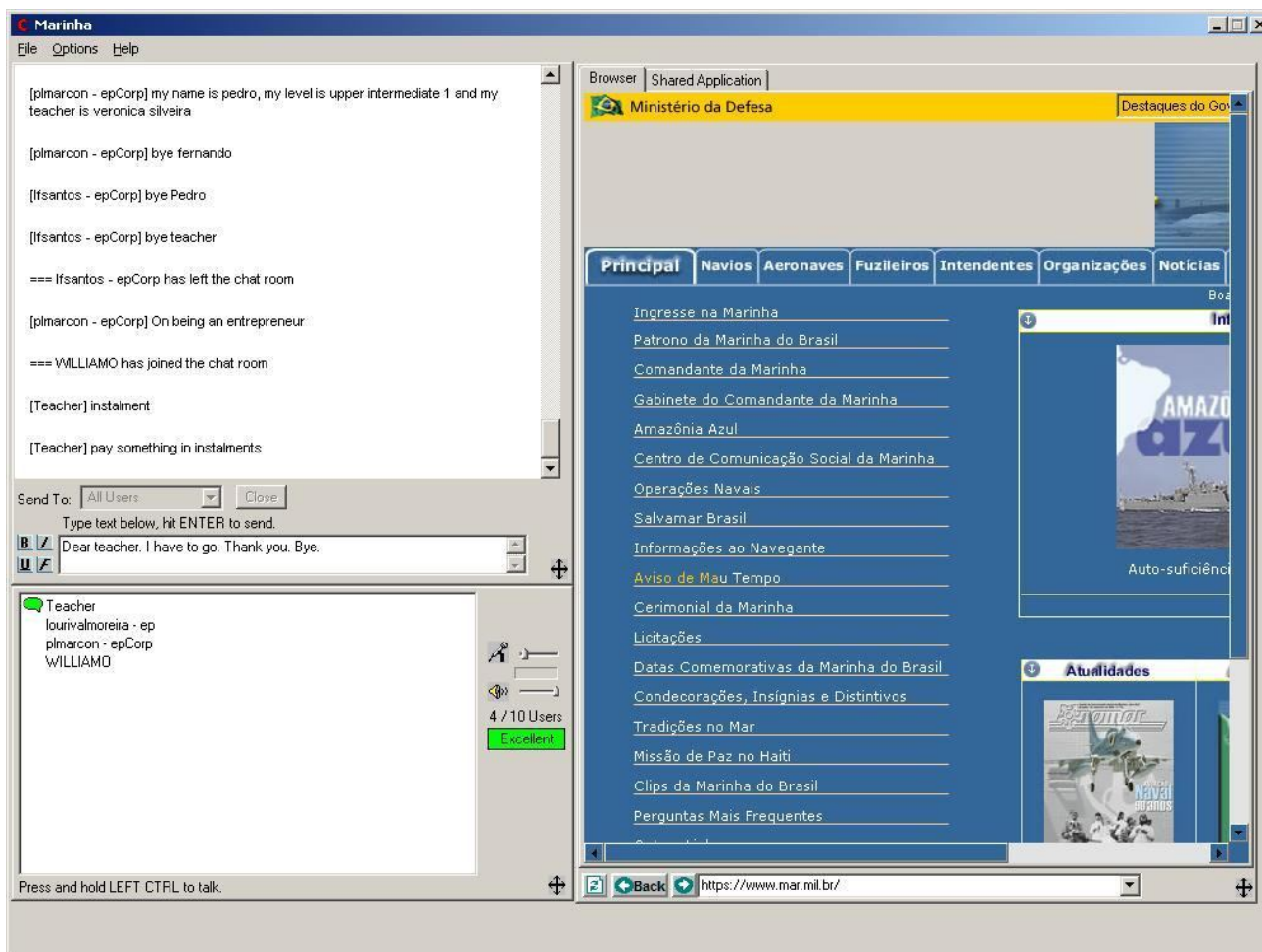
Figura 41 – Atividade de Conversação (*Voice Chat*)

A atividade *Web Discovery* é complementar e não obrigatória, pois exige acesso a endereços de *Web* externos ao *Online Courses* e a rede que o aluno utiliza pode bloquear acesso a estes *sites* . Na tela de entrada da atividade uma mensagem em destaque alerta o aluno para este fato, com um *hiperlink* para o *ask a question*. É apresentado ao aluno um conjunto de questões e alguns *links* para *sites* em Inglês, onde pode-se pesquisar as respostas.

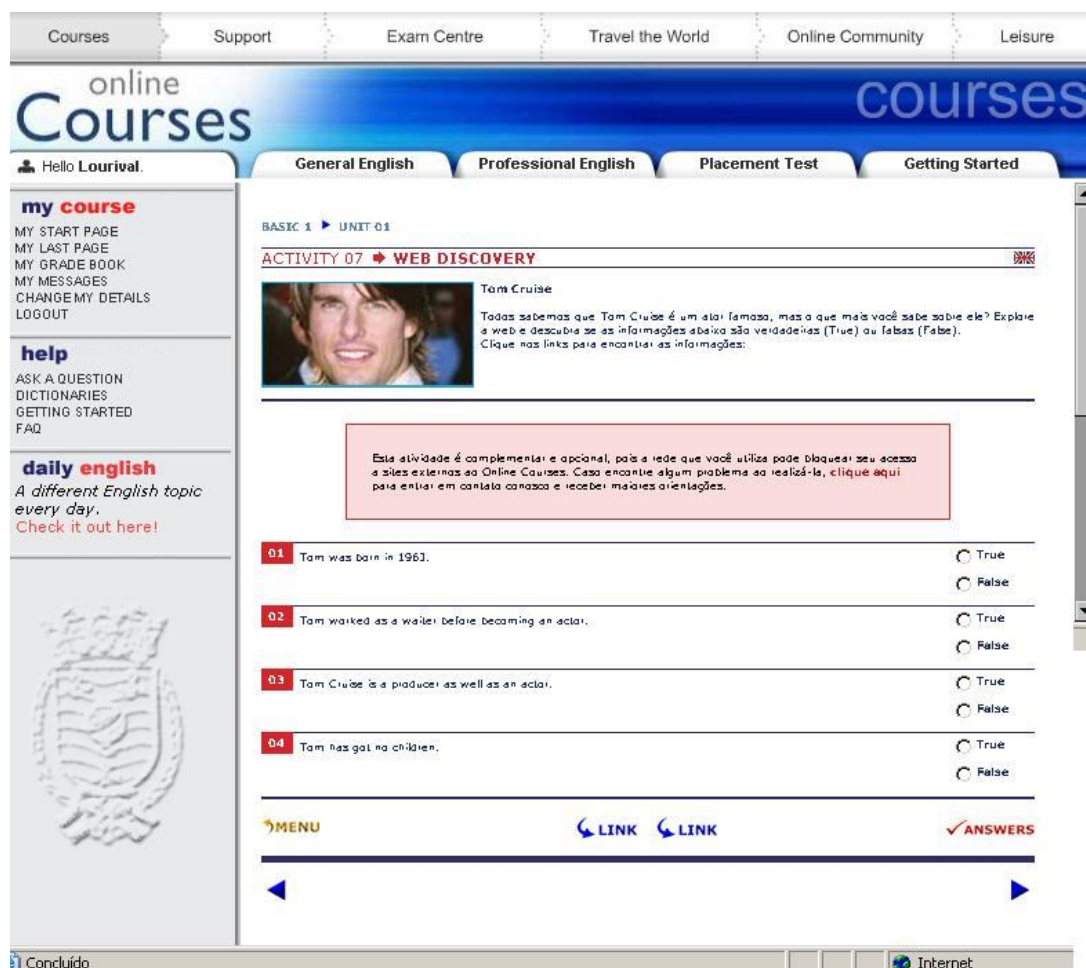
Figura 42 – Atividade de Pesquisa na *Web* (*Web Discovery*)

A prática de leitura é realizada em três etapas. A primeira, de pré-leitura denominada “pare e pense” (*stop and think*), são apresentadas algumas perguntas em Inglês, para as quais o aluno deve pensar e mentalmente responder. A segunda etapa, também de pré-leitura denominada “palavras chave” (*key words*) o aluno deve buscar o significado de algumas palavras na lista de vocabulário ou nos dicionários, e digitá-lo na interface. Na terceira etapa, *reading*, o aluno lê um texto e faz um exercício *online*. As figuras seguintes ilustram estas três etapas de leitura. Na barra inferior da interface o aluno pode retornar ao menu de atividades ou ter acesso ao texto em Português, à lista de vocabulário ou às respostas.

Figura 43 – Atividade de Leitura (*Reading*) : Pare e Pense (*Stop and Think*)

Figura 44 – Atividade de Leitura (*Reading*) : Palavras Chave (*Key Words*)

Figura 45 – Atividade de Leitura (*Reading*) : Leitura (*Reading*)

A prática de escrita é uma atividade onde o aluno recebe instrução sobre que tema escrever, a faixa de quantas palavras utilizar e um exemplo. O aluno escreve um título (*title*) e sua redação (*Your writing task*) em caixas de diálogos, que podem ser vistas na figura 46, e ao final envia (*send*) para o professor. O sistema mostra em destaque um alerta para que o aluno mantenha uma cópia da redação em seu computador.

Figura 46 – Atividade de Escrita (*Writing*)

A atividade de gramática (*grammar*) é constituída de até quatro partes. A primeira, figura 47, apresenta os conceitos e regras gramaticais através de exemplos, com comentários e alertas. A segunda é um resumo sinótico. Em seguida exercícios de gramática são apresentados, com link para as respostas no final. A última parte possibilita acesso ao centro de gramática, direto na página do tópico em estudo, ou a outros exercícios. Ao final de algumas atividades de gramática, são apresentados jogos interativos, como o *Wizard´s Challenge*, na atividade 6 da unidade 7 do *Basic 1*, onde o aluno diverte-se com um jogo relativo àquela área de gramática, tentando alcançar o cálice sagrado do Mago. Quando o tópico é muito simples, o resumo sinótico é omitido, como na atividade 3 da unidade 1 do *Basic1*.

Figura 47 – Atividade de Gramática (*Grammar*) : Conceitos, Exemplos e Destaques

Figura 48 – Atividade de Gramática (*Grammar*) : Resumo Sinótico

PRESENT SIMPLE

AFFIRMATIVE	NEGATIVE
I work	I don't work
you work	you don't work
he works	he doesn't work
she works	she doesn't work
it works	it doesn't work
we work	we don't work
they work	they don't work

Figura 49 – Atividade de Gramática (*Grammar*) : Exercícios

Coloque os verbos desta lista na forma correta para completar as frases abaixo.

to walk	**to get up**	**to play**	**to have breakfast**
to cook	**to go home**	**to work**	**to watch TV**

Lembre-se de usar letras maiúsculas **SOMENTE** quando necessário e de digitar o apóstrofe (') e não o acento agudo (´) no seu teclado.

1. On Saturdays I ______ at 10 o'clock because I don't have to work.

2. My son ______ football every Saturday.

3. Carla ______ television during the week because she hasn't got time.

4. A doctor sometimes ______ at night.

5. They ______ on Sundays, they always go to a nice restaurant.

6. I ______ in the morning. I only have a cup of coffee.

7. Joanna ______ everyday at 6 o'clock and has dinner with her family at 7 o'clock.

8. Pete wakes up at 10 o'clock, ______ and goes to work.

9. I usually ______ to work everyday, but when it rains I get the bus.

Figura 50 – Atividade de Gramática (*Grammar*) : Extras

Figura 51 – Jogo Interativo de Fixação de Gramática

A atividade “sua vez!” é exclusivamente de exercícios, com acesso às respostas e à lista de vocabulário., conforme apresentado na figura 52.

Figura 52 – Atividade “Sua Vez!”

A atividade de fórum aparece como “O que você pensa?” (*What do you think?*). Uma idéia é apresentada e o aluno convidado a dar sua opinião, conforme mostrado na figura 53. Ao *clicar* sobre o hiperlink o aluno é conduzido a uma interface de fórum, em uma janela adicional, onde lê uma primeira mensagem de provocação do moderador, as opiniões dos colegas, podendo responde-las, imprimi-las ou postar sua própria opinião, conforme visto na figura 54. É uma atividade que permite uma interação entre os alunos.

Figura 53 – Atividade de fórum: “O que você pensa?” (*What do you think?*).

Figura 54 – Interface do Fórum

A atividade de "bate papo" (*one-to-one*) permite que um aluno interaja, através de diálogos, diretamente com um professor. O professor apresenta questões, simulando uma situação da vida real, e o aluno as responde por escrito. Um exemplo de primeira tela

apresentada ao aluno quando ele entra na atividade é mostrado na figura abaixo, que contextualiza a situação que será simulada no diálogo e dá algumas instruções de uso. Ao *clicar* em *start now* uma caixa de diálogo aparece, solicitando que o aluno escolha um nome de identificação (figura 56), em seguida escolhe o professor com quem deseja interagir, caso haja professor disponível (figura 57), recebe uma mensagem de prontificação do professor (figura 58) e inicia-se o chat de texto (figura 59).

Figura 55 – Atividade “Bate Papo” (*One-to-one*): Tela de Entrada

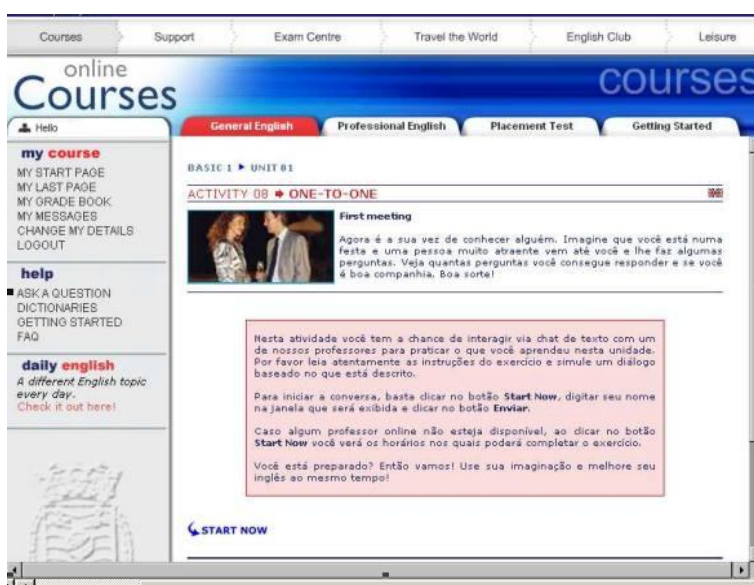



Figura 56 – Atividade “Bate Papo” (*One-to-one*): Tela de Identificação

Figura 57 – Atividade “Bate Papo” (*One-to-one*): Escolha do Professor

Figura 58 – Atividade “Bate Papo” (*One-to-one*): Mensagem de Prontificação

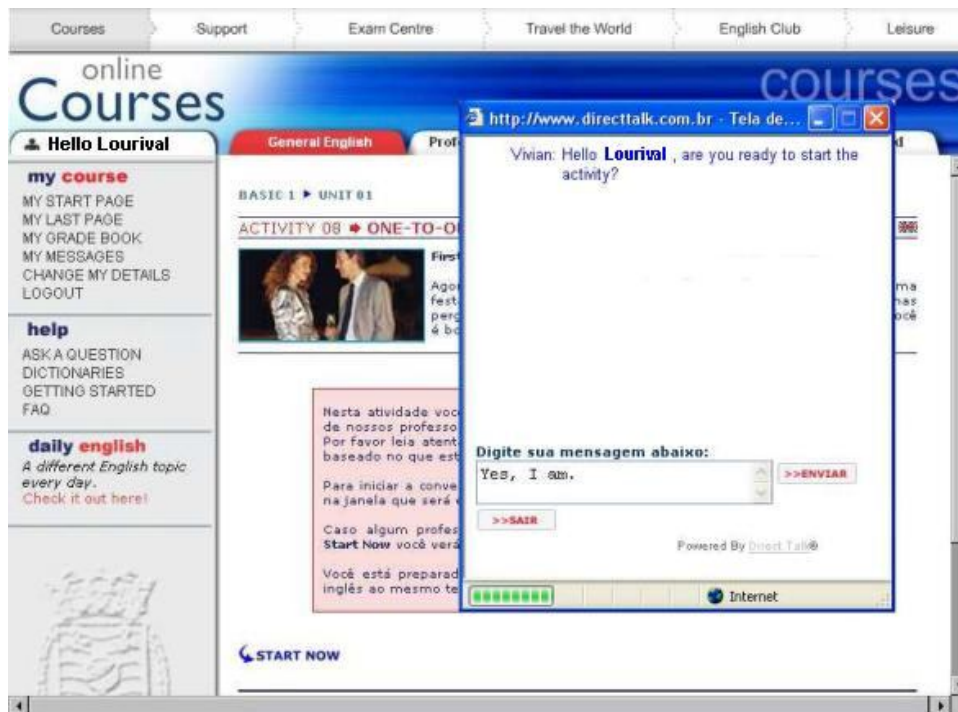



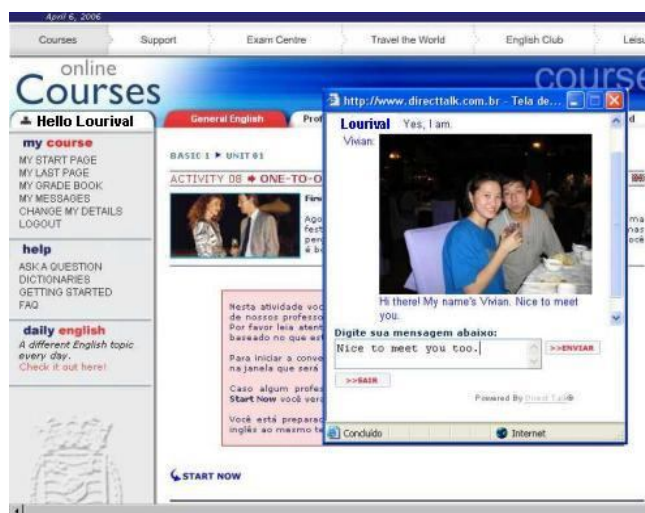
Figura 59 – Atividade "Bate Papo" (*One-to-one*): Início do *Chat* de Texto

O aluno pode acompanhar o percentual de atividades completadas em cada curso através de um boletim *online* (*my gradebook)*, que mostra o nome do estudante, o tempo estudado e a relação dos cursos e o percentual atingido em cada um deles. Ao *clicar* sobre o nome de um curso, aparece um detalhamento dos percentuais atingidos em cada atividade realizada daquele curso. O boletim é acessado através de opção do menu que aparece à esquerda da tela.

Figura 60 – Boletim *Online* (*My Gradebook*)

March 28, 2006

Courses | Support | Exam Centre | Travel the World | English Club | Leisure

online Courses — my start page

Hello Vivian.

my course
MY START PAGE
MY LAST ACTIVITY
MY GRADE BOOK
MY MESSAGES
CHANGE MY DETAILS
LOGOUT

help
ASK A QUESTION
DICTIONARIES
GETTING STARTED
FAQ

daily english
A different English topic every day.
Check it out here!

MY GRADEBOOK

Here you can see your overall average for all the activities you have done within the different sections. If you want to see your marks for the individual activities, simply click on the name of the section.

Name: Vivian.
Time studied: 10 months.

SECTION	DATE OF 1st ACTIVITY	MY AVERAGE MARK
Advanced 1	7/7/2005	37.50%
Advanced 2	3/6/2005	20.00%
Basic 1	7/7/2005	59.23%
Elementary 1	7/7/2005	63.54%
Intermediate 1	7/7/2005	74.81%
Intermediate 2	24/8/2005	80.00%
Upper Intermediate 1	3/6/2005	92.21%

Também pelo menu lateral esquerdo, na divisão meu curso (*my course*),o aluno pode acessar sua caixa postal de entrada de mensagens (*messenger inbox*), figura 61, retornar à última página de curso que ele acessou (*my last page*) ou alterar seus dados cadastrais (*change my details*), figura 62. A divisão de ajuda (*help*) deste menu, torna disponíveis uma página de perguntas freqüentes (*faq-frequently asked questions*), figura 63, os dicionários (*dictionaries*), o tira dúvidas (*ask a question*) e a seção de orientações iniciais sobre o curso (*getting started*), figura 11. A opção *dictionaries* abre uma página de interface de consulta a dicionários, figura 64, onde o aluno digita uma palavra e seleciona o dicionário a ser usado; ou *clica* sobre o *hiperlink* *"go to main page dictionaries"* para ter acesso à página principal de dicionários do AVA, mostrada na figura 65. A interface que o aluno usa para tirar suas dúvidas(*ask a question*), consultando os professores, possui uma caixa de seleção onde o aluno identifica o tipo de questão que está endereçando, uma caixa de diálogo onde rediz sua questionamento e um botão de envio (*send*), como pode ser visto na figura 66.

Figura 61 – Caixa de Entrada de Mensagens do Aluno (*Messenger Inbox*)

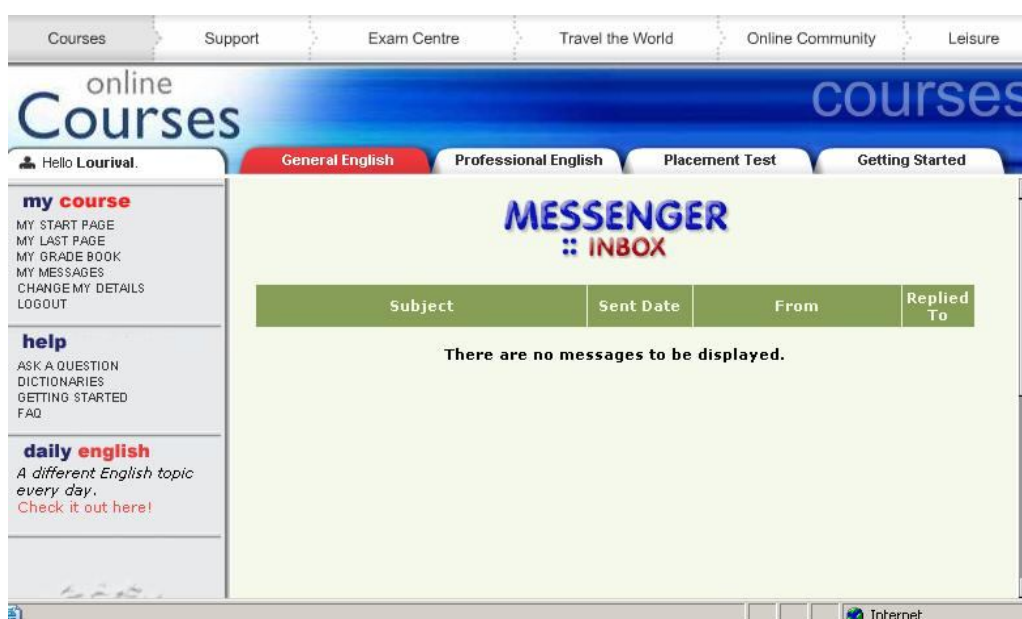



Figura 62 - Alteração de Dados Cadastrais (*Change My Details*)

Courses | Support | Exam Centre | Travel the World | Online Community | Leisure

online Courses

my start page

Hello Lourival.

my course
MY START PAGE
MY LAST PAGE
MY GRADE BOOK
MY MESSAGES
CHANGE MY DETAILS
LOGOUT

help
ASK A QUESTION
DICTIONARIES
GETTING STARTED
FAQ

daily english
A different English topic every day.
Check it out here!

ALTERE SEU CADASTRO

Nome: Lourival José
Sobrenome: Passos Moreira
Sexo: Masculino
Login: lourivalmoreira
Senha: Altere sua senha
Data de nascimento: 28 / Jun / 1957
Código postal: 22743636
País: Brasil
E-mail: lourivalmoreira@gmail.com

Enviar

Internet

Figura 63 – Perguntas Freqüentes (*Faq-Frequently Asked Questions*)

Figura 64 –Dicionários (*Dictionaries*): Interface de Consulta

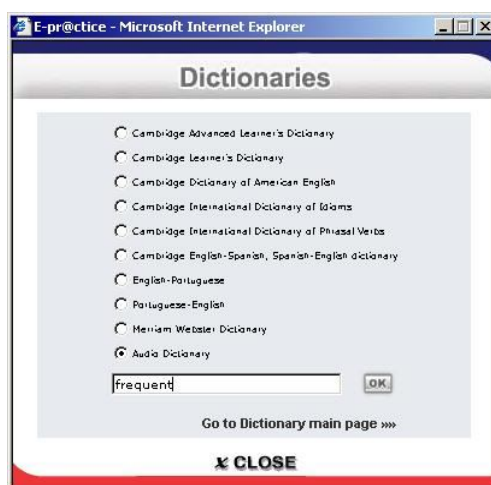



Figura 65 – Dicionários (*Dictionaries*): Página Principal

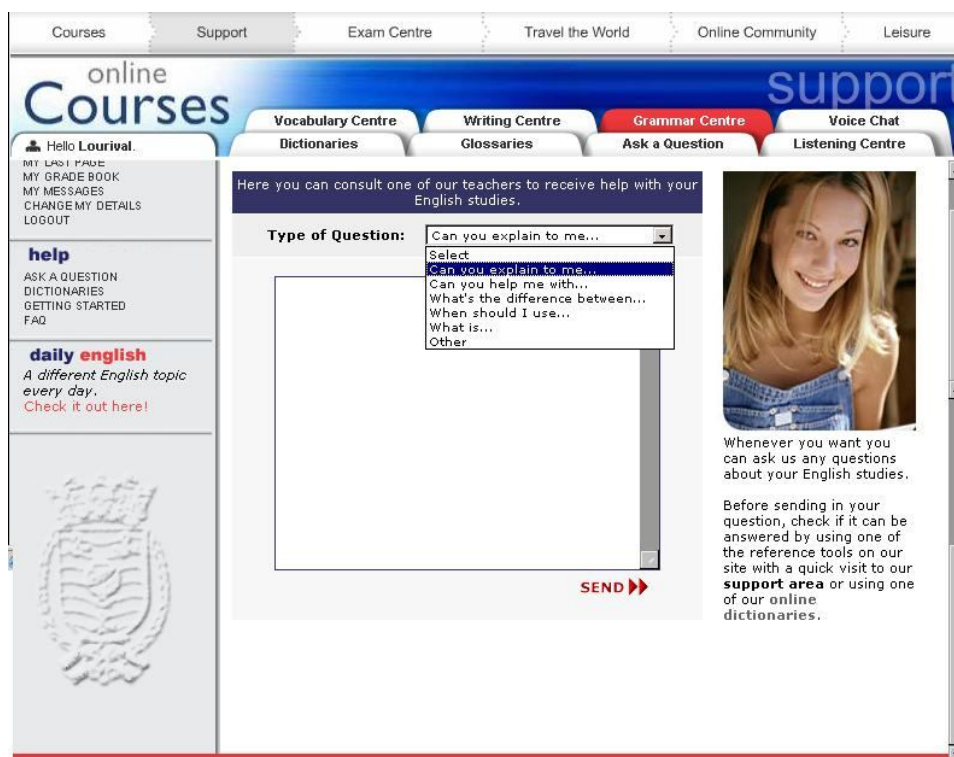
Figura 66 – Interface do Aluno para "Tirar Dúvidas" (*Ask a Question*)

Uma visão ampla dos acessos possibilitados aos alunos pelo menu lateral e pelo menu superior do AVA é apresentada nos mapas de navegação das figura 67 e 68, respectivamente.

Figura 67 – Mapa de Navegação Iniciada no Menu Lateral

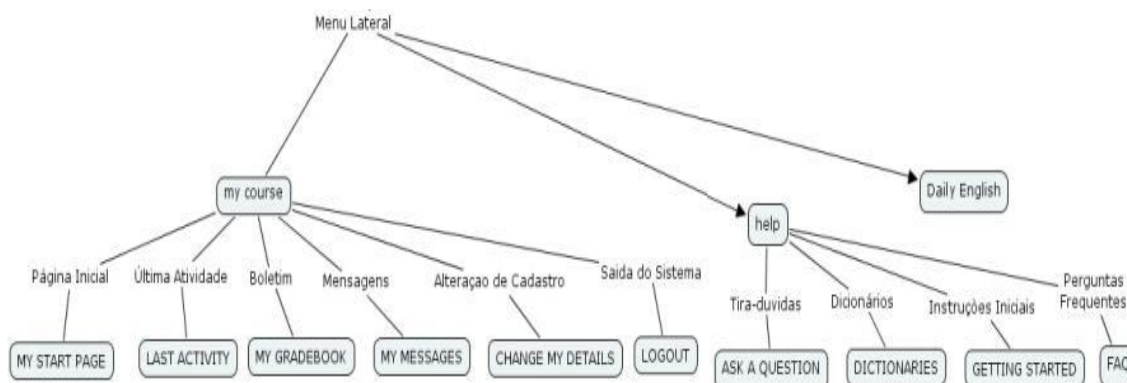



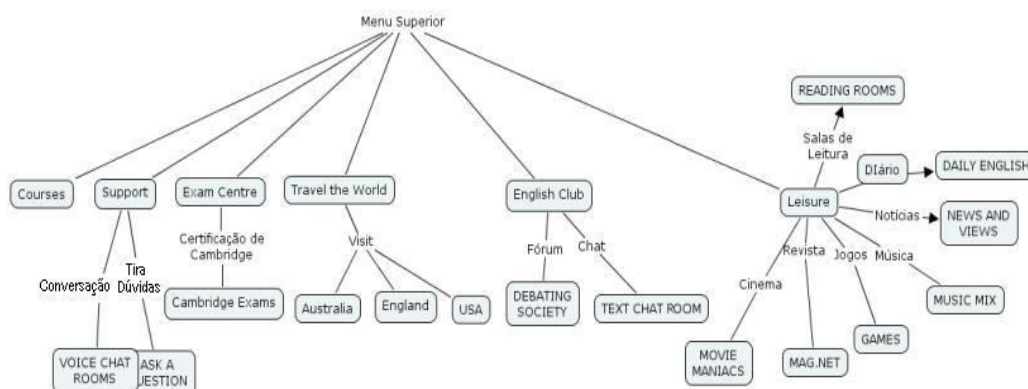
Figura 68 – Mapa de Navegação Iniciada no Menu Superior

O ambiente virtual de aprendizagem *Online Courses* possui uma área de administração, não visualizada pelos alunos, onde o professor acessa para: (a) visualizar os cursos *online*; (b) responder a consultas do *ask a question*; (c) corrigir as redações enviadas pelos alunos; (d) ir para a área do professor; ou (e) acessar o *voice chat* como moderador.

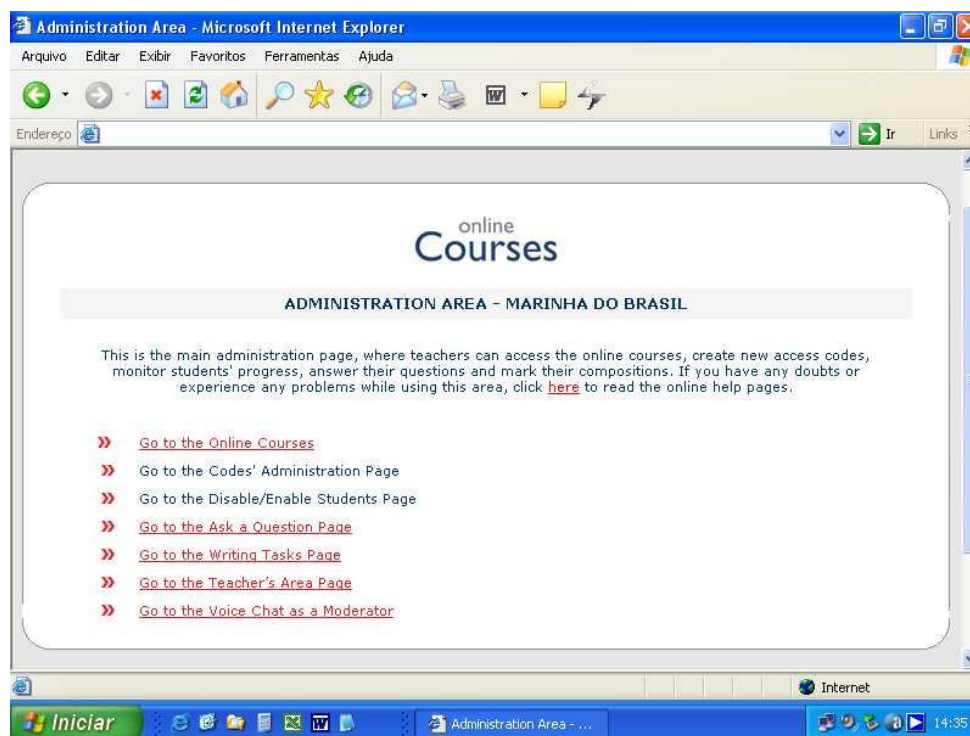
Figura 69 – Área de Administração

As perguntas enviadas pelos alunos via *ask a question* são reunidas em uma caixa postal única acessada pelos professores. Através de uma tela pode-se visualizar uma listagem com o assunto (*subject*), data e hora do envio do questionamento (*Sent Date*), o remetente (*From*) e se a consulta foi respondida (*replied to*), conforme pode ser visto na figura a seguir.

Figura 70 – *Ask a Question* – Interface do Professor

There are **319** messages. **299** left.

Subject	Sent Date	From	Replied To
What"s the difference between...	3/23/2006 2:39:50 PM	Leo	s
Other	3/19/2006 2:32:28 PM	Ariel	s
Other	3/15/2006 11:20:17 AM	Rosangela	s
Can you explain to me...	3/15/2006 7:03:36 AM	JOÃO	s
Can you explain to me...	3/14/2006 11:54:55 AM	MARCO	s
Other	3/13/2006 8:45:32 PM	Rosangela	s
Can you help me with...	3/13/2006 1:31:47 PM	Luiz	s
Other	3/10/2006 9:13:59 PM	MARCOS	s
Other	3/6/2006 8:59:58 PM	Haroldo	s
Can you explain to me...	3/6/2006 5:21:01 PM	MARTA	s
Re:Re:Other	3/5/2006 10:00:04 PM	EDMARE	s
Other	2/21/2006 9:11:11 PM	Newton	s
Other	2/21/2006 10:36:12 AM	Luiz	s
Other	2/19/2006 12:43:51 PM	EDMARE	s
Can you explain to me...	2/15/2006 9:32:49 PM	CRISTIANO	s
Can you explain to me...	2/15/2006 7:55:50 PM	Francisco	s
Can you explain to me...	2/15/2006 10:35:57 AM	MARCO	s
Can you explain to me...	2/14/2006 2:20:33 PM	MARCO	s
Can you explain to me...	2/13/2006 8:07:14 PM	MARCOS	s
Can you help me with...	2/10/2006 7:55:45 PM	MARCOS	s

Next 20 Records >>

Na área do professor, uma interface importante, figura 71, é a que possibilita acompanhar os progressos dos estudantes no curso. Através dela, o professor pode

verificar a freqüência, as listas, os resultados do *placement test* e as informações gerais dos alunos, figura 72. A figura 73 exemplifica a visualização do progresso de um aluno: observa-se neste exemplo, que o aluno realizou a atividade 5 da unidade 2 cinco vezes, até conseguir rendimento de 100%. São mostrados o curso (*level*), as atividades, índices de acerto (*performance*) e a data/hora de realização. Desta maneira, o professor pode verificar as atividades realizadas, o número de vezes que o aluno refez, com os respectivos percentuais de acerto. É a principal interface utilizada pelos professores para avaliação, que se consolida com a elaboração de um relatório de acompanhamento quinzenal.

Figura 71 – Interface de Acompanhamento dos Alunos

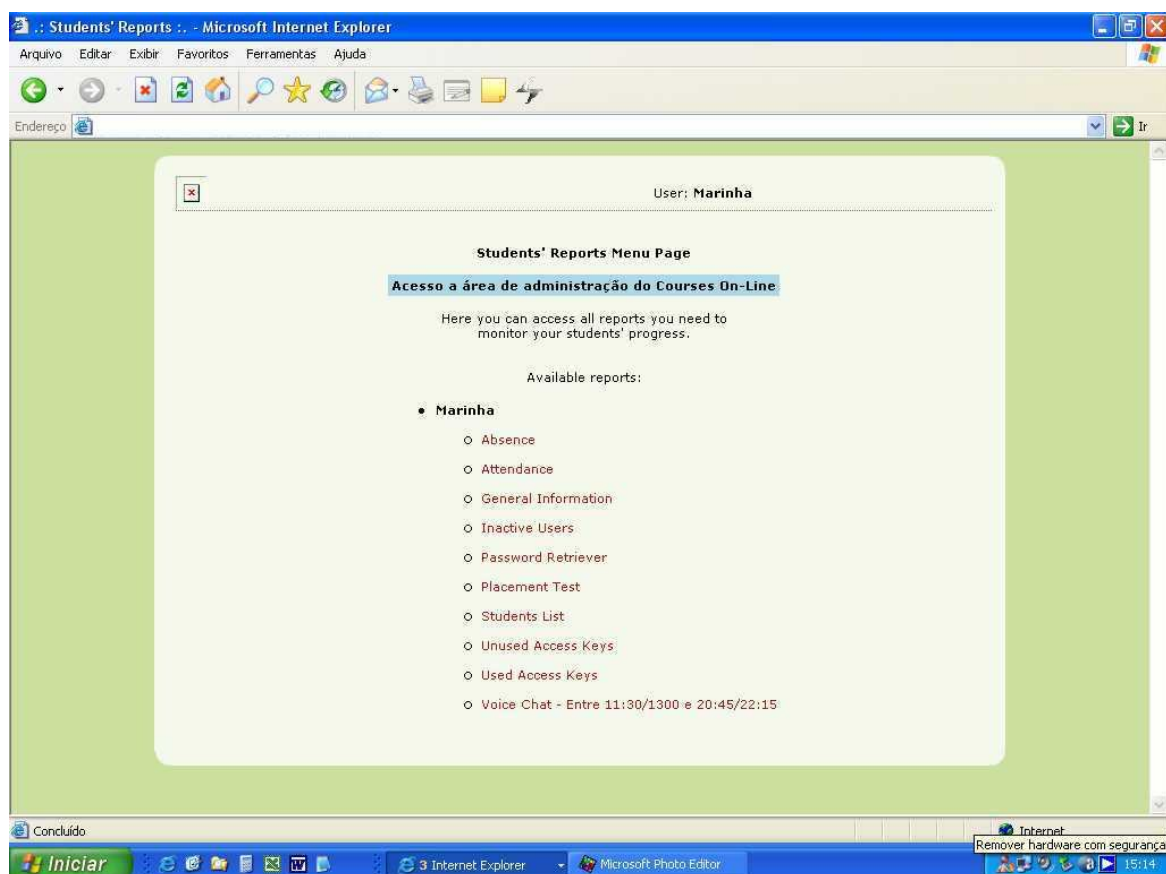



Figura 72 – Informações Gerais dos Alunos

QueryManager - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço

General Information

48 registros.

Name	E-mail	Access Key	Level	Total of Activities	Last Access	Last Activity	Vocabulary	Listening	Reading	Grammar	Progress Check	Final Test
Carmem Lúcia	Grammar @ig.com.br	[illegible]	Upper Intermediate 1	18	2/3/2006 7:31:00 AM	Listening	85	75	93	97		8
DIEGO	Basic @yahoo.com.br	[illegible]	Basic 1	2	1/10/2006 2:21:00 PM	Vocabulary	100	100				1
EDMARE	Grammar @ig.com.br	[illegible]	Basic 1	45	3/26/2006 7:48:00 PM	Listening	93	94	82	79		8
EDMARE	Basic @yahoo.com.br	[illegible]	Basic 2	7	3/12/2006 9:39:00 PM	Vocabulary	87	100	77	81		8
EDMARE	Grammar @ig.com.br	[illegible]	Grammar Centre	13	3/26/2006 7:16:00 PM	Grammar				79		7
fabio	Basic @yahoo.com.br	[illegible]	Intermediate 2	5	9/16/2005 2:21:00 PM	Reading	100	25	40	100		6
fabio	Grammar @ig.com.br	[illegible]	Grammar Centre	1	9/16/2005 2:02:00 PM	Grammar				90		9
Francisl	Basic @yahoo.com.br	[illegible]	Elementary 1	10	9/15/2005 10:37:00	Vocabulary	42	91	100	85		8

Figura 73 – Interface de Acompanhamento do Progresso de um Aluno

_Marinha-Atividades nos Cursos do E-Practice

18 registros.

Level	Activity	Performance	Date
Upper Intermediate 1	Unit 01 - Activity 03 - Grammar 1	100	11/23/2005 6:46:48 AM
Upper Intermediate 1	Unit 01 - Activity 01 - Vocabulary 1	100	11/23/2005 7:56:38 AM
Upper Intermediate 1	Unit 01 - Activity 02 - Reading	100	11/23/2005 8:06:37 AM
Upper Intermediate 1	Unit 01 - Activity 03 - Grammar 1	100	11/23/2005 8:14:49 AM
Upper Intermediate 1	Unit 01 - Activity 03 - Grammar 1	100	11/23/2005 8:17:42 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 01 - Reading	100	11/23/2005 8:45:45 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 01 - Reading	75	2/1/2006 5:27:20 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 02 - Grammar	100	2/1/2006 5:35:12 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 01 - Reading	100	2/1/2006 5:37:56 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 02 - Grammar	90	2/1/2006 5:41:48 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 02 - Grammar	100	2/1/2006 5:42:13 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 03 - Vocabulary 1	100	2/1/2006 5:45:10 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 04 - Listening	75	2/1/2006 6:04:32 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 05 - Vocabulary 2	60	2/1/2006 6:11:05 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 05 - Vocabulary 2	70	2/1/2006 6:12:26 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 05 - Vocabulary 2	90	2/1/2006 6:13:02 AM
Upper Intermediate 1	Unit 02 - Activity 05 - Vocabulary 2	100	2/1/2006 6:13:22 AM
Upper Intermediate 1	Unit 03 - Activity 01 - Listening	75	2/3/2006 7:31:42 AM

18 registros.

As redações são enviadas a uma caixa postal, que é acessada pelos professores para corrigi-las e envia-las de volta aos alunos com as observações da correção. A figura 74 mostra a caixa de entrada das redações.

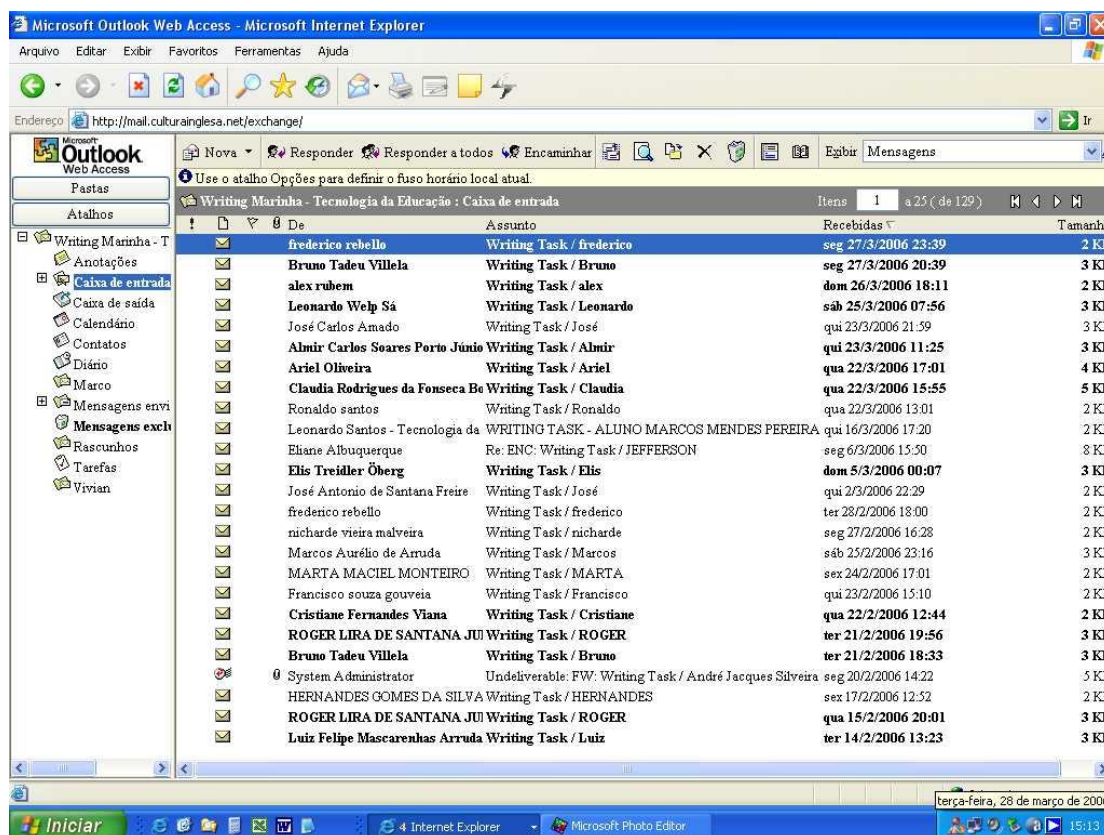
Figura 74 – Acesso às Redações dos Alunos

A atividade de bate papo aluno-professor que é aparentemente um-para-um (*one-to-one*) na visualização do aluno é em verdade um-para-vários (*one-to-many*) pelo lado do professor. Em cada sessão o professor visualiza até quatro alunos de cada vez, como pode ser visto na figura 75. Na parte direita da tela, o professor dispõe de pastas organizadas por curso-unidade-atividade, que contêm as sentenças padronizadas para a condução da conversação, que é textual. Através de uma caixa de diálogo situada na parte inferior da tela, o professor vai enviando as sentenças e imagens selecionadas.

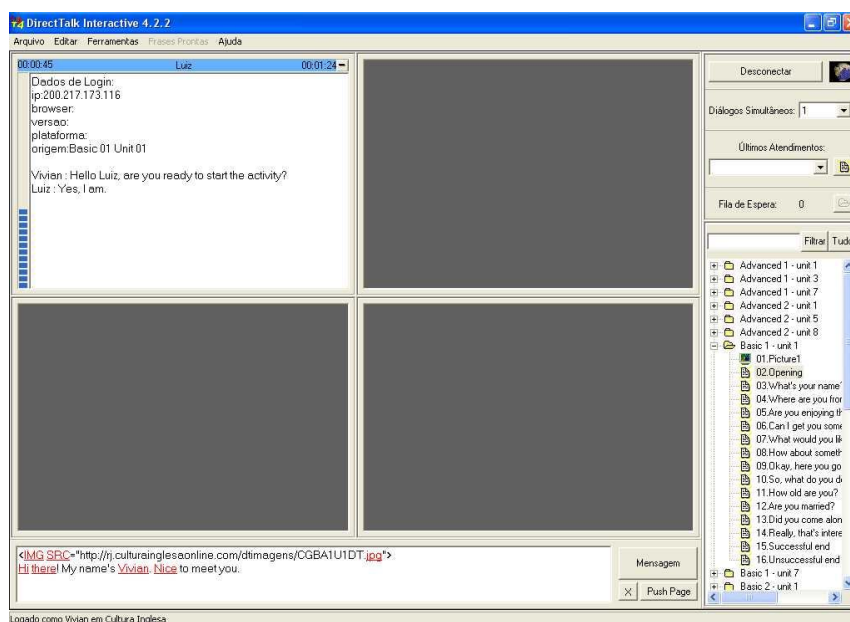
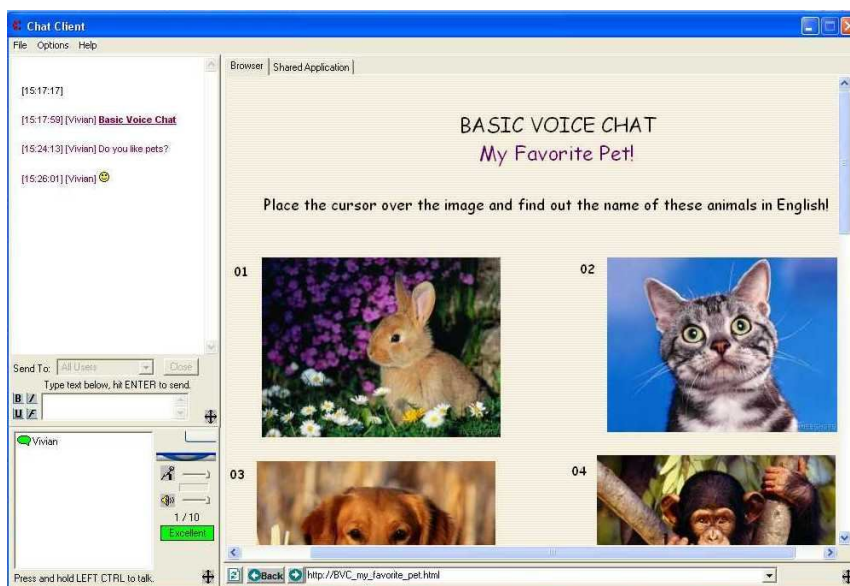
Figura 75 – Interface do Professor para a Atividade *One-to-one*

A interface para moderação da atividade de conversação dispõe de um navegador de Internet (*browser*) através do qual o professor pode exibir uma página de complemento ou suporte à atividade.

Figura 76 – Interface do Professor para a Atividade *Voice Chat*

4. A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE INGLÊS *ONLINE* NA MARINHA DO BRASIL

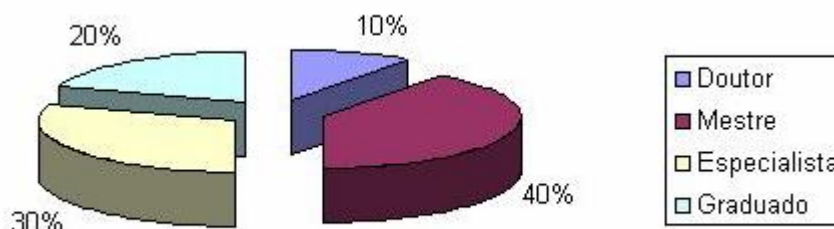
Os resultados desta pesquisa são apresentados neste capítulo, levando-se em consideração o seu objetivo geral e as questões de estudo.

Um grande volume de informações foi coletado, o que exigiu um trabalho de seleção e depuração para que fossem extraídas as informações relevantes, conforme recomenda Alves-Mazzotti (2001).

4.1 A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES-TUTORES

Embora não estivesse previsto nos objetivos investigar a preparação dos professores tutores para o ensino *online*, ao longo da pesquisa surgiu a oportunidade de observar as atividades de formação. Assim, nesta seção, serão apresentadas informações sobre a preparação desses sujeitos para realizarem a tutoria *online*. Tais informações foram coletadas no corpo de mensagens contidas na lista de discussão dos tutores, implementada quando estavam sendo capacitados para ministrar o curso.

O primeiro dado coletado referiu-se à formação acadêmica, a qual se apresentou bastante diversificada, a saber: 2 graduados (20 %), 3 especialistas (30%), 4 mestres (40%) e 1 doutor (10%).

Gráfico 1 – Formação Acadêmica dos Professores-Tutores

O objetivo da fase de preparação dos tutores não era qualificar em relação ao conteúdo, mas romper barreiras no uso de recursos de tecnologia, familiarizando esses sujeitos ao ambiente virtual de aprendizagem da Cultura Inglesa: sua estrutura, suas interfaces, formas de acesso, mecanismos de acompanhamento e controle. Por meio da prática, os professores foram explorando a maneira como o alunos vêem e interagem com o sistema *online* (interfaces do aluno), e como eles próprios visualizam e atuam com as interfaces. A tônica deste trabalho estava na exploração, cooperação e reflexão.

Foi realizado um encontro de um dia, na Escola Naval, onde os professores puderam ter um primeiro contato com o AVA *Online Courses*. Este encontro, conduzido pelos coordenadores da EN e Cultura Inglesa, foi denominado *Crash Course*, onde se pretendeu "quebrar o gelo" e iniciar um processo de aprender fazendo.

Apesar da necessidade operacional de instrumentalizar os professores no uso das plataformas tecnológicas de *hardware*, *software* e comunicação, segundo os coordenadores do curso, houve um cuidado de não fazer do foco instrumental o mais relevante. Assim, foi importante que não só se praticasse e se explorasse exaustivamente o sistema, mas que essa prática fosse criticamente refletida e coletivamente discutida. Para possibilitar uma comunicação contínua ao longo desse processo de aprendizagem - fazer, refletir e discutir - adotou-se como meio de comunicação entre os tutores uma lista de discussão por e-mail. Nesta direção, a Internet "ampliou os espaços de formação docente", conforme observa Gómez (2004, p.162) :

> [...]a tecnologia não apresenta transcendência, mas sim o relacionamento que os participantes dos encontros estabelecem para as trocas de saberes, seja nas salas de *chat* ou nos fóruns, sem importar o local onde estejam. Os saberes e o conhecimento são a ambiência , o significante que flutua, que é relativo a uma situação de aprendizagem não cristalizada, para a qual o professor converge para recriar-se.

A coordenadora de Inglês *online* da Marinha e o coordenador da Cultura Inglesa, desempenharam neste processo de preparação dos tutores o papel de professores; e os professores de inglês o de aprendizes de tutor online. Segundo Marcos Silva (2003, p.55) :

> […]o professor *online* constrói uma rede e não uma rota. Ele provê um conjunto de territórios a explorar, enquanto a aprendizagem se dá na exploração[…]. O professor não se posiciona como detentor do monopólio do saber, mas como aquele que dispõe teia de possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos e estimula a intervenção de aprendizes como co-autores da aprendizagem.

A lista possibilitou a aprendizagem colaborativa e dialógica, aproveitando a bagagem de conhecimentos e experiências de alguns professores, que já haviam trabalhado como tutores *online* na Cultura Inglesa, e de outros mais familiarizados com o uso do computador e Internet. Não só houve troca de informações, mas um pensar junto, o que viabilizou uma memória coletiva, que possibilitou a construção de um projeto comum. Esse pensar junto, em certa medida, expressa o que Pierre Lévy chamou de "cérebro coletivo" (LÉVY, 1998, p.96). Um total de trezentos e oito mensagens foram trocadas nos cinco meses (janeiro a maio de 2005) de preparação e exploração do AVA.

Os dados numéricos referentes a essas mensagens são a seguir apresentados no quadro 2 e gráfico 2, onde pode-se perceber uma quantidade crescente, mês a mês, das mensagens enviadas à lista de discussão, quintuplicando a quantidade de mensagens no mês de maio, em relação ao primeiro mês da lista. Este aumento gradativo expressou a familiarização dos professores com esta forma de comunicação *online* e a necessidade de maior troca de informações, à medida que o início do curso, junho de 2005, se aproximava.

Quadro 2 Distribuição das Mensagens na Lista de Discussão dos Professores/Coordenadores ao Longo da Preparação dos Tutores

Meses	**Mensagens**	**Distribuição**
1-Jan	25	8%
2-Fev	32	10%
3-Mar	59	19%
4-Abr	72	23%
5-maio	120	39%
Total	308	100%

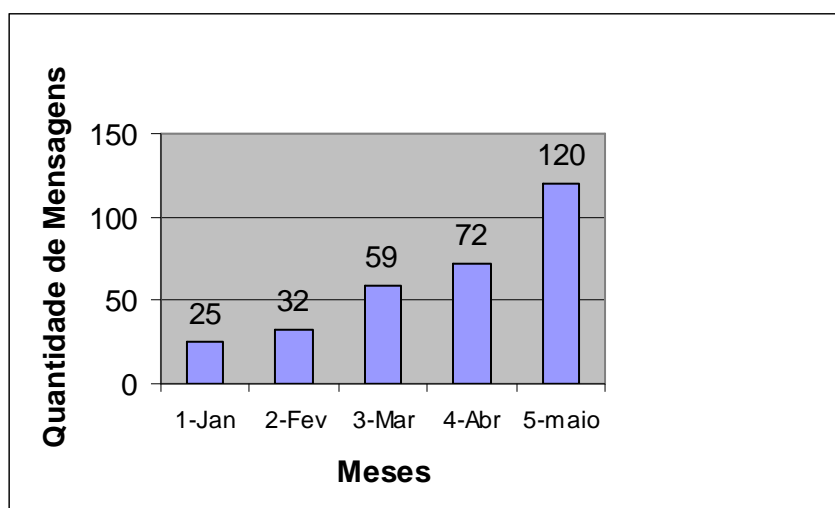
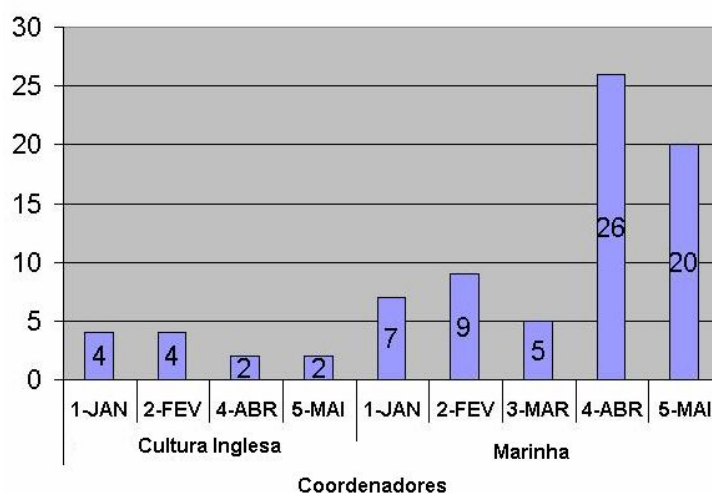
Gráfico 2 – Crescimento das Mensagens na Lista de Discussão

A participação dos coordenadores do curso, pela Cultura Inglesa e Marinha do Brasil, foi intensa, com 79 mensagens enviadas de janeiro a maio, o que corresponde a cerca de 26% do total de 308 mensagens. A maior quantidade de mensagens da coordenadora da Marinha (67), comparada com o número de mensagens do coordenador da Cultura Inglesa (12), justifica-se pelo fato da primeira estar em contato direto com os professores e o segundo prover um suporte pedagógico de retaguarda, em relação à metodologia do curso e ao uso educacional do AVA. Também se pode observar o aumento da participação na lista da coordenadora, nos dois meses que antecederam o início do curso.

Gráfico 3 – Participação dos Coordenadores na Lista

Uma avaliação do *Crash Course* foi feita pela lista de discussão. A coordenadora enviou para a lista os seguintes questionamentos: (1) mencione algo que você tenha gostado; (2) uma coisa que você não gostou; (3) o que você aprendeu esta semana; e (4) o que você imaginava que aprenderia, mas não aprendeu.

Oito professores responderam à mensagem. A análise das respostas ao primeiro questionamento revelou os seguintes elementos que agradaram no treinamento: uso da tecnologia; conhecer as possibilidades oferecidas por um curso a distância; o site; possibilidades oferecidas pelo material; oportunidade de lidar com o material; planejamento e organização do curso; *chat* de texto; novas possibilidades de professorar utilizando um meio diferente; a chance de usar o computador, surfar na internet e lecionar; possibilidade de conhecer o *site* da Cultura Inglesa; o modo como o instrutor favoreceu o sentir-se confortável no ambiente *online*.

Em relação ao segundo questionamento, cinco responderam. Um gostaria de ter praticado mais (*one-to-one chat*, *voice chat*); o outro expresssou não ter tido a oportunidade de praticar o *one-to-one* como professor, por ter enfrentado problemas de conexão no dia; três declararam que não houve nada que não tenham gostado.

A terceira indagação "o que você aprendeu esta semana ?" trouxe as seguintes respostas:

- *tutoria online não é mais difícil nem muito diferente da face-a-face;*
- *com ela se pode aprender mais;*
- *ao se lecionar online não se deve ter medo de cometer erros ou de estar exposto;*
- *é importante recorrer ao grupo para ajuda ou suporte quando se fizer necessário;*
- *diferentes ferramentas podem ser usadas quando se está professorando online;*
- *os sites que a Cultura Inglesa oferece, como o e-practice e o teacher´s fórum;*
- *professores e alunos podem se divertir durante as classes online, o que é um fator essencial para o trabalho;*
- *o treinamento online é muito dinâmico, pois existem muitos desafios em todos os aspectos;*
- *diferentes coisas que o site da Cultura Inglesa oferece;*
- *lidar com as coisas online abriu a minha mente;*
- *ter uma possibilidade de interface com os alunos que não a clássica sala de aula.*

Durante a fase preparatória, a lista de discussão foi empregada como forma de *troca* de experiências e *feedebacks* entre os professores. A coordenadora na mensagem #36 conclama os tutores a testar o *voice chat* e na mensagem #47 estimula que compartilhem suas idéias e experiências, publicando-as na lista de forma mais detalhada e específica quanto possível.

#36 From: "Marcia Maria de Farias Nunes Martins" <marciamartins5@...>
Date: Wed Feb 16, 2005 9:54 am
Subject: Voice chat marciamartins5

Just to make sure you are all alive.
We`ve been trying the voice chat this week, but I still have not
seen some of you. You are invited to join us.
Hope to see you there.
Márcia

#47 From: "Marcia Maria de Farias Nunes Martins" <marciamartins5@...>
Date: Wed Feb 23, 2005 4:51 am
Subject: Feedbacks marciamartins5

It would be very useful to us if we could have your feedbacks about
the voice chat. Be as specific and as detailed as you can. Please,
send it to marciamartins5@....
Thanks for you precious help.
We could use this discussion group to share our ideas about that
tool (voice chat. How about that?

A participação dos tutores no uso experimental de *voice chat* foi intensa, assim como a troca de troca de mensagens relatando problemas, dificuldades e expressando motivação e encantamento com o uso do recurso, como expressa o concatenamento das mensagens #36, #37, #38, #40, #48.

#48 From: "vivianfigueiredo" <vivianfigueiredo@...>
Date: Wed Feb 23, 2005 6:28 am
Subject: Re: Voice chat charlottepow...

Hi Giselle

Pal Talk is really very nice. I´ve used it for years to talk to my relatives in France and Portugal and a group of friends in the US.

:-)
great tip

#40
De: "Giselletrajano" giselletrajano@predialnet.com.br
Para: online_training@yahoogroups.com
Fecha: Fri, 18 Feb 2005 18:01:26 -0300

Asunto: Re: [online_training] Voice chat

Hi, Marcia!

I've just tested the voice chat from home but couldn't open the "chatclient". I phoned Leonardo and he told me he 'll see what is happening. I also told him that I tried another voice chat program (Pal Talk) and it worked pretty well. I could hear people from many different parts of the world and so did they. By the way, I had a lot of fan talking to all those people! Not to mention that it was good practice for me.
Bye for now!
Giselle

--------- Mensagem Original --------
#38
De: online_training@yahoogroups.com
Para: "online_training" <online_training@yahoogroups.com>
Assunto: Re: [online_training] Voice chat
Data: 17/02/05 01:24

>
> Well, I had big problems around here. I've tried three computers and none worked.
> See you tomorrow.
> Marcia

#37
> De: "Albuquerque" edalbuquerque@terra.com.br
> Para: online_training@yahoogroups.com
> Data: Wed, 16 Feb 2005 21:44:35 -0300
> Assunto: Re: [online_training] Voice chat
> >
> > Hi, Marcia
> >
> > I've been trying the voice chat from home. At first I was having a problem
> > with my equipment and the teacher couldn't hear me but now the equipment is
> > working really well.
> >
> > Brgds,
> >
> > Eliane

#36
> > ----- Original Message -----
> > From: "Marcia Maria de Farias Nunes Martins"
> > To:
> > Sent: Wednesday, February 16, 2005 2:54 PM
> > Subject: [online_training] Voice chat
> > > Just to make sure you are all alive.
> > > We`ve been trying the voice chat this week, but I still have not
> > > seen some of you. You are invited to join us.
> > > Hope to see you there.

> > > Marcia

Percebe-se também o envolvimento do coordenador da Cultura Inglesa nas discussões, como na mensagem #39 onde, de forma positiva, colocou como crucial que os tutores testassem, o quanto antes, o *voice chat* e relembrou o e-mail de contato do suporte técnico.

#39 From: "Guilherme Bomfim Pacheco" <guilherme.pacheco@...>
Date: Wed Feb 16, 2005 4:30 pm
Subject: Re: Voice chat - a quick reminder guipaclit

Hi, everyone.
JUST A QUICK REMINDER:
It is absolutely CRUCIAL at this point that you all try the voice chat from home - I know some potential MARINHA students from all over Brazil have been doing so this week - we don`t want them to be "ahead of us", so to speak. ;-))

And remember: if you have any technical problems, get in touch with
our support LEONARDO at: leonardo.santos@... I`m off to Brasília tomorrow, but will be back on Monday - it would be great to have some positive feedback from teachers by then.
Take care!
Guilherme.

Observou-se que a troca de mensagens pela lista em muito ajudou a resolver problemas de instalação, uso e familiarização com a interface de *voice chat*. Tornar coletivas as dificuldades, problemas e soluções encontradas revelou-se uma forma eficaz de aprendizagem da interface. A mensagem #59 exemplifica este tipo de troca, que ocorreu com freqüência nesta fase preparatória.

#59 From: Giselletrajano <giselletrajano@...>
Date: Tue Mar 1, 2005 3:51 pm
Subject: RE: Feedbacks greatgiselle

Hi, everyone!
Leonardo is doing his best to help me. So, if the equipment is ok on Friday 4th in the

afternoon, I'll be glad to join you.Just let me know if you're testing it then.
Kisses,
Giselle

--------- Mensagem Original --------
De: online_training@yahoogroups.com
Para: "online_training" <online_training@yahoogroups.com>
Assunto: RE: [online_training] FeedbacksData: 01/03/05 13:00

It can be this Wednesday or Friday afternoon. If it is ok for you, just set the time!

Thanks a lot!

XX,

Márcia

De: "marciamartins5" marciamartins5@terra.com.br
Para: "online_training" online_training@yahoogroups.com
Data: Mon, 28 Feb 2005 10:29:43 -0300
Assunto: RE: [online_training] Feedbacks

>
> Marcia,
> If you want to test it from home let me know the day and

hour and we can do it.
> Márcia

> De: "Márcia Magarinos" mmagarinos@terra.com.br
> Para: online_training@yahoogroups.com
> Cópia:
> Data: Mon, 28 Feb 2005 00:01:44 -0300
Assunto: RE: [online_training] Feedbacks

> > Let´s just arrange sometime to do it. We can all make use of the English café, can´t we? Though it´s open to anybody, chances are high that there won't be anybody else there, since it's been usually without participants...
> > I think I've solved my problem by downloading the chat client progrgam straight from its site, Giselle. My computer was also rejecting any executable programs, so I could access the voice chat from EN only. It seems that the computer finally accepted the program on Friday, but there's been no one on the café link for me to test the device...
> > See you,

4.2 ORGANIZAÇÃO INICIAL DO CURSO

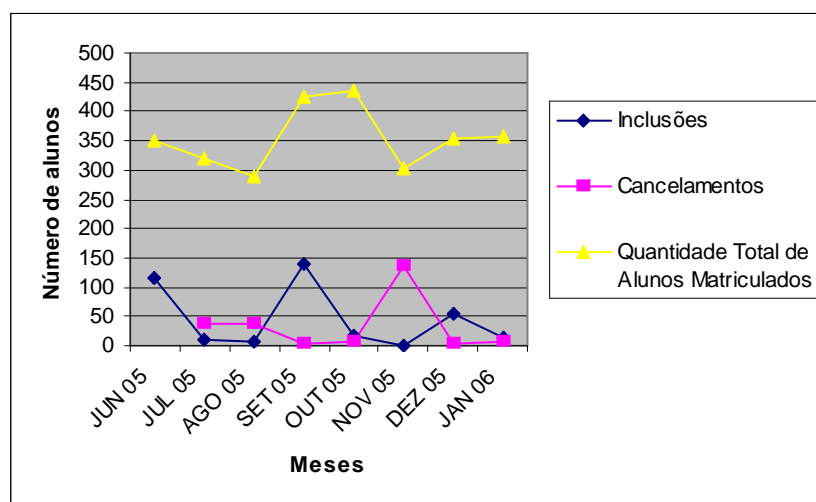
A divulgação do curso através dos BONOS 188 e 355 de 10 de março e 03 de maio de 2005, respectivamente, resultou em um total de 232 matrículas. Em junho de 2005, quando o curso se iniciou, 117 novos alunos foram matriculados, perfazendo um total de 349 alunos. Foi observada uma flutuação na quantidade de alunos ao longo dos seis primeiros meses, em virtude de : (1) uma quantidade alta de cancelamentos de matrículas nos meses de julho e agosto; (2) um alto número de matrículas efetivadas no mês de setembro, proveniente da divulgação do curso no BONO 647, que abriu novas vagas para compensar os cancelamentos ocorridos. Este comportamento revela uma alta flutuação da quantidade de alunos matriculados, que pode ser vista no quadro 3, com o mínimo do semestre registrado em agosto, 289 alunos, e o máximo, 425 alunos, em outubro. Os 358 alunos matriculados em janeiro de 2006 foi tomado como universo dos sujeitos para investigação das questões de estudos pertinentes à visão dos alunos em relação ao curso.

Quadro 3 – Fluxo de Matrículas

Mês	**Inclusões**	**Cancelamentos**	**Quantidade Total de Alunos**
JUN 05	117		349
JUL 05	10	38	321
AGO 05	6	38	289
SET 05	141	5	425
OUT 05	17	6	436
NOV 05	1	135	302
DEZ 05	54	2	354
JAN 06	12	8	358

A quantidade total de alunos e as inclusões, mês a mês, foram estimadas a partir da base de dados mantida pela coordenação do curso na Escola Naval. Esta base, em formato EXCEL, contém as informações de todos os alunos matriculados. Os números dos

cancelamentos foram tomados da planilha de cancelamentos efetuados pela Cultura Inglesa. O gráfico 4 mostra as variações ao longo dos primeiros meses de implantação do curso em tela.

Gráfico 4 – Fluxo de Matrículas

Em Janeiro de 2006 os 358 alunos estavam distribuídos em 10 grupos (turmas). O maior grupo era de 51 alunos e o menor de 27, cabendo em média a cada professor atender cerca de 36 alunos (10 % cada).

Quadro 4 – Distribuição de Alunos pelos Professores-tutores.

Tutor	Quantidade de Alunos	Percentual
Prof_1	43	12%
Prof_2	51	14%
Prof_3	43	12%
Prof_4	31	9%
Prof_5	43	12%
Prof_6	29	8%
Prof_7	31	9%
Prof_8	27	8%
Prof_9	28	8%
Prof_10	32	9%
Média	36	10%
Total	358	100%

4.3 O CURSO *ONLINE* NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Dois questionários semi-estruturados foram empregados como instrumento de investigação. Foram enviados aos alunos no decorrer do curso. Com eles buscou-se caracterizar estes sujeitos e determinar, em conformidade com as questões de estudo, como definem EAD, as dificuldades vivenciadas, as falhas e acertos do curso, as vantagens e limitações no uso do *chat* de voz, o que significou a descaracterização de patentes, as contribuições de um curso a distância para a formação em serviço e as sugestões para a realização de novos cursos, a serem oferecidos pela Marinha, na modalidade EAD.

4.3.1 Resultados do primeiro questionário

O primeiro questionário foi enviado via correio eletrônico aos 358 alunos matriculados, havendo um retorno de 48 mensagens de resposta. Esta amostra corresponde a 13,4% do universo de alunos matriculados, sendo o baixo retorno das respostas inesperado, pois o questionário foi enviado por meio de uma caixa postal corporativa da Escola Naval, capaz de gerar um protocolo de acompanhamento, o que dava um caráter mais oficial à pesquisa. Entretanto, como a maioria das caixas postais dos alunos era particular, tornou-se inviável o acompanhamento. É sabido que a atividade profissional diária do pessoal civil e militar da MB é muito atribulada; atualmente, em função de limitações orçamentárias ocorridas nos últimos anos, gerou-se uma limitação do contingente, o que provoca uma intensificação das atividades. Ampliaram-se as atribuições individuais e, conseqüentemente, a carga de trabalho. Adicionalmente, a carreira militar exige muita movimentação de pessoal, que muda de organização militar de lotação, de cargo, de função e até de patentes com as promoções. Esta movimentação muitas vezes

acarreta períodos de muita concentração de atividades e responsabilidades. Estes fatos devem ter contribuído para dificultar o retorno das respostas.

O primeiro questionário tinha três finalidades principais: a primeira caracterizar o perfil dos alunos, identificando sexo, faixa etária, nível de escolaridade e patentes; a segunda mapear os motivos que levaram os alunos a fazer um curso *online* e as suas expectativas com o curso; a terceira identificar as experiências prévias doa alunos com cursos a distância e como definem EAD.

• Perfil dos Alunos do Curso Inglês *Online*

A grande maioria, 81%, é do sexo masculino, o que se justifica pelo fato do curso ser oferecido em corporação militar, onde existe a predominância de homens.

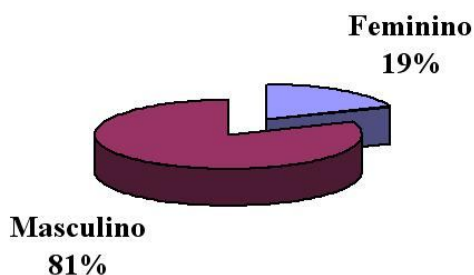
Gráfico 5 - Sexo dos Alunos

Metade dos respondentes encontram-se na faixa etária de 30 a 39 anos. A segunda faixa etária mais predominante foi de 40 a 49 anos, com 31%. O menor número encontra-se na faixa etária de 50 a 59 anos, correspondendo a 4% do total. Observa-se, portanto, que a maioria apresenta idade superior a 30 anos, perfazendo 85% da amostra, ou seja, apenas uma parcela de 15 % encontra-se na faixa etária mais jovem, de 20 a 29 anos.

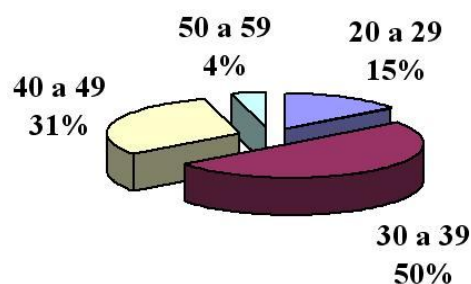
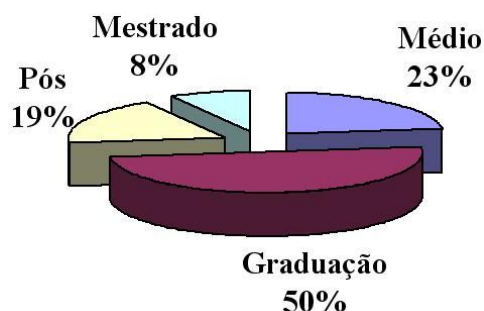
Gráfico 6 - Faixa Etária dos Alunos

O primeiro questionário também verificou o nível de escolaridade dos alunos: metade possui graduação, 11 alunos (23%) ensino médio, 9 (19%) pós-graduação *lato sensu* e 4 alunos (8%) mestrado.

Gráfico 7 - Escolaridade dos Alunos

Fazendo-se uma correlação entre os graduados e suas patentes: observou-se que dos 24 graduados, 15 (62%) eram oficiais e 9 (38%) praças. Lembre-se que formação de nível superior é requisito para a carreira de oficial, o que justifica a predominância do curso da EN (Graduação em Ciências Navais): 13 dentre os 15 oficiais graduados. Os dois outros oficiais apresentaram formação, respectivamente, em Pedagogia e em Engenharia. Um oficial graduado na EN também é graduado em Matemática. Encontrou-se uma diversificação de formação entre os 9 praças graduados: 1 em Psicologia, 1 Pedagogia, 2

Direito, 1 Contabilidade, 1 em Estatística (Licenciatura), 1 Tecnologia de Processamento de Dados, 1 Informática e 1 em Administração.

Também diversificada foi a pós-graduação *lato sensu* dos nove alunos: 3 em Análise de Sistemas, 1 em Gerência de Redes e Internet, 1 em Aviação (Curso de Aperfeiçoamento de Aviação para Oficiais), 2 em Logística, 1 em Qualidade e 2 em Gestão Empresarial. Percebe-se uma predominância dos pós-graduados em áreas administrativas (cinco) em relação aos especializados em áreas técnicas (quatro) ou profissional militar (um). Um aluno possui duas especializações: Logística e Análise de Sistemas. Dentre os pós-graduados, 6 eram oficiais (3 CC e 3 CF), 2 praças (suboficiais) e uma funcionária civil.

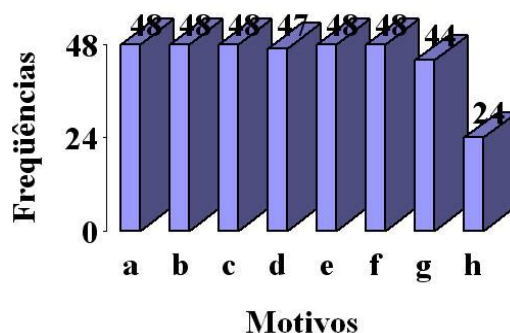
Dois dos quatro alunos com mestrado fizeram o Curso na Escola de Guerra Naval: Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores. Os outros dois mestrados foram em Engenharia Oceânica, com concentração em Acústica Submarina, e Química Orgânica. Todos os quatro oficiais eram capitães de Fragata.

Os onze alunos com ensino médio que responderam ao questionário foram dois cabos e nove sargentos. Não houve retorno de questionários dos marinheiros.

• As Motivações que Levaram os Alunos a Realizarem o Curso Inglês *Online*

Em relação às razões que levaram os alunos a realizarem este curso de Inglês foram apresentados sete possíveis motivos: (a) para desempenhar melhor possíveis funções que demandem um domínio mínimo da língua inglesa, no âmbito da MB; (b) pela facilidade oferecida nos estudos a distância; (c) pela importância que a língua inglesa apresenta na contemporaneidade; (d) pela presença da língua inglesa nos meios de comunicação; (e) pelo seu custo; (f) por ser oferecido em parceria com a Cultura Inglesa; (g) por poder ser

realizado no próprio local de trabalho, sendo uma opção aberta adicional. Além de assinalar seus motivos, foi solicitada uma gradação de importância de 1 (menor importância) até 8 (maior importância), para cada um daqueles motivos assinalados. O gráfico 8 mostra a quantidade de respostas dadas a cada item e o quadro 5 a contagem de gradação obtida em cada um deles.

Gráfico 8 - Motivos para Realizar o Curso de Inglês *Online*

Quadro 5 – Contagem de Gradações de Importância dos Motivos

Motivos	Gradação de Importância							
	1 (menor)	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8 (maior)**
a	6	2	7	6	3	5	8	11
b	2	5	4	8	8	10	6	5
c	3	4	8	2	5	3	7	16
d	3	8	6	4	9	10	5	2
e	2	6	6	5	13	7	8	1
f	2	9	7	8	7	8	6	1
g	5	6	4	6	6	4	8	5
6h	13	1	1	1	1	1	1	5

Os motivos (a), (b), (c), (e) e (f) apareceram assinalados em todas os 48 (100%) questionários respondidos; o motivo (d) em 47 (98%), e o motivo (g) em 44 (92%)

questionários. Isto significa que, para alguns alunos, a presença da língua inglesa nos meios de comunicação e o fato do curso poder ser realizado no próprio local de trabalho não influenciou a decisão de fazer o curso.

Para efeito de consolidação[22] da importância dos motivos que levaram os alunos a fazerem o curso, considerou-se três faixas de motivação: baixa importância, aquelas que receberam dos alunos graus de importância de 1 até 3; importância moderada (de 4 até 5); e alta importância (de 6 até 8). As contagens, aplicando-se essas três faixas, são apresentadas no quadro 6.

Quadro 6 – Gradações de Importância dos Motivos

Motivos	**Gradações de Importância**			**Total**
	Baixa	**Moderada**	**Alta**	
a	15	9	24	48
b	11	16	21	48
c	15	7	26	48
d	17	13	17	47
e	14	18	16	48
f	18	15	15	48
g	15	12	17	44
h	15	2	7	24

A análise dessas atribuições de grau de importância às motivações para realizar o curso foi feita em duas etapas. Primeiramente analisou-se cada motivação separadamente, de forma horizontal no quadro acima, comparando-se as contagens do número de questionários com cada uma das gradações: baixa, média e moderada, na busca de identificar o grau de importância para os alunos de cada motivação isoladamente. Em

[22] Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000, p.170) "a análise de dados é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia na fase exploratória e acompanha toda a investigação". A redução de escala aqui feita, de oito níveis de quantificação para três faixas qualitativas, objetivou facilitar a interpretação dos dados.

seguida, os dados obtidos foram comparados, lançando-se um olhar vertical sobre o quadro, buscando-se identificar as motivações consideradas predominantes em cada gradação de importância (alta, baixa ou moderada) e possíveis recorrências.

O motivo (a) - para desempenhar melhor possíveis funções que demandem um domínio mínimo da língua inglesa, no âmbito da MB - foi considerado de importância alta por 24 alunos (50%), baixa por 15 (31%) e moderada por 9 (19%). Pode-se inferir que a maioria dos alunos considerou muito importante o curso como forma de melhorar o desempenho de funções na MB.

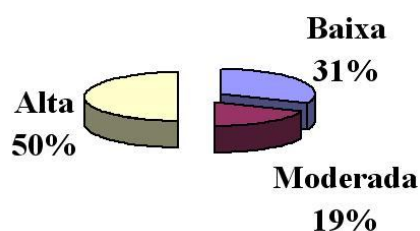
Gráfico 9– Importância da Motivação (a): Desempenhar Melhor Possíveis Funções

A facilidade oferecida nos estudos a distância (motivo b) também foi considerada importante, visto que a maioria dos alunos (21 - 44%) avaliou-a como sendo de alta importância; 11 (23%) considerou-a de baixa importância e 16 (33%) de importância moderada.

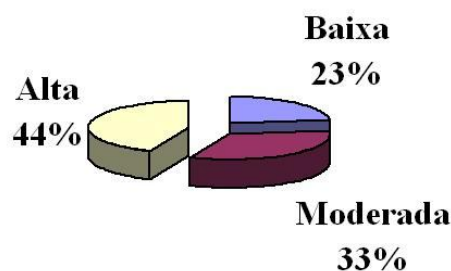
Gráfico 10 – Importância da Motivação (b): Facilidade Oferecida pela EAD

Foi opinião da maioria dos alunos (26 – 54%) que a importância da língua inglesa na contemporaneidade constitui fator importante de motivação. Quinze alunos (31%) classificaram esta motivação como de baixa importância; e apenas 7 (15%) como moderada.

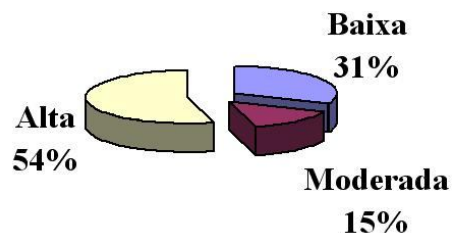
Gráfico 11 – Importância da Motivação (c): Língua Inglesa na Contemporaneidade

A presença da língua inglesa nos meios de comunicação (motivo d) teve gradação de importância alta e baixa para um igual número de alunos: 17 (36%). Treze alunos (28%) consideraram-na como de importância moderada. Não houve, portanto, uma opinião predominante. Um aluno não assinalou essa opção.

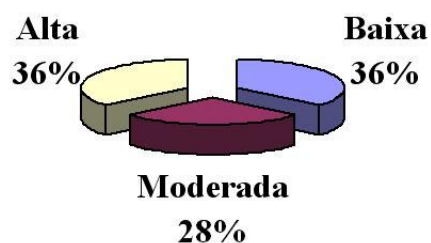
Gráfico 12 – Importância da Motivação (d): Língua Inglesa nos Meios de Comunicação

O motivo (e) revelou-se como de importância moderada para um maior número de alunos (18 – 38%). Dezesseis alunos (33%) consideraram-no como de alta importância e 14 (29%) como baixa.

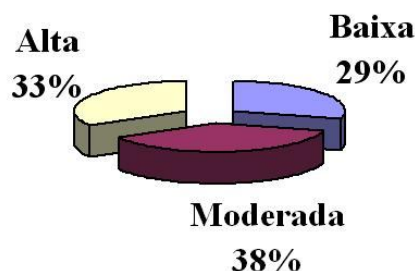
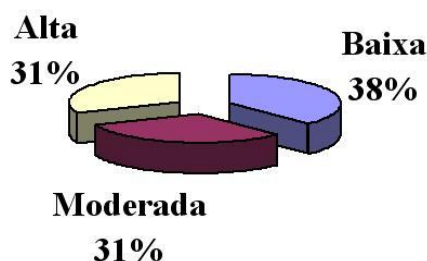
Gráfico 13 – Importância da Motivação (e): Custo

O fato do curso ser oferecido em parceria com a Cultura Inglesa (motivo f) foi expresso como de baixa importância pelo maior número de respondentes (18 alunos, 38%). Um igual número de alunos (15, 31%) avaliaram como importância alta ou moderada.

Gráfico 14 – Importância da Motivação (f): Parceria com a Cultura Inglesa

A possibilidade de realizar o curso no próprio local de trabalho (motivo g) mostrou-se de importância alta em um maior número de questionários (17 alunos, 39%), de importância baixa para 15 alunos (34%) e moderada para 12 alunos (27%). Entretanto, esta possibilidade não se concretizou em todos os locais, ou por falta de tempo ou falta de autorização do comando, conforme pode-se ver no seguinte comentário[23] de um aluno:

- *No EMA[24] não pode ... faltou combinar com o 02*

---

[23] Os comentários dos alunos foram transcritos sem paráfrases ou correções. Entende-se que esta fidelidade à fala dos sujeitos melhor retrata as idéias expressas pelos dos alunos.
[24] EMA é o Estado Maior da Armada e 02 é o imediato, ou seja, o segundo na hierarquia de comando.

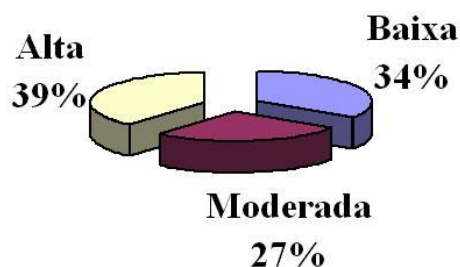
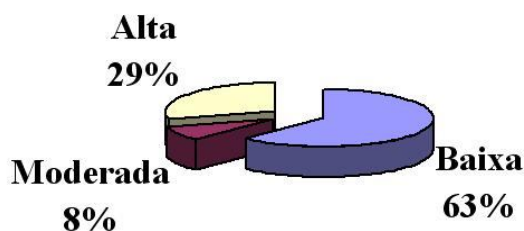
Gráfico 15 – Importância da Motivação (g): Ser Realizado no Próprio Local de Trabalho

Apenas metade dos questionários assinalaram a opção h (outros motivos). A maior parte destes (15 alunos, 63% das respostas) com gradação de baixa importância. Sete alunos classificaram outros motivos como de alta importância (29% das respostas).

Gráfico 16 – Importância da Motivação (h): Outros Motivos

Apesar de 24 alunos terem assinalado a opção h (outros motivos), somente nove especificaram estes motivos:

- *Incentivar meu filho pelo estudo da língua inglesa.*
- *Por poder ser realizado em domicílio.*
- *Satisfação pessoal em dar continuidade aos estudos interrompidos por falta de disponibilidade de dinheiro e de tempo.*
- *Gosto pela Língua Inglesa.*
- *Pelo interesse que eu tenho no aprendizado da língua, contudo não consegui realizar o curso na OM, por falta de tempo, o que dificultou seu prosseguimento. Tive mais dificuldades em fazer as conversações pois me tomava mais tempo.*
- *Poder organizar melhor o meu tempo.*
- *Necessidade de obter conhecimentos mínimos à realização de concurso interno da MB.*
- *Interesse acadêmico.*

Observa-se nestas respostas a importância da flexibilização de horário tempo e lugar; bem como o significado sócio-educacional da atividade, não só pela oportunidade oferecida por um curso de qualidade a baixo custo, mas também pelo exemplo, já que os familiares presenciam a dedicação do aluno ao estudo da língua Inglesa.

Para possibilitar uma visão comparativa dos dados anteriores, foram os mesmos reunidos em um único gráfico. O gráfico 17 mostra todas estas contagens das gradações de importância atribuídas às motivações pelos alunos.

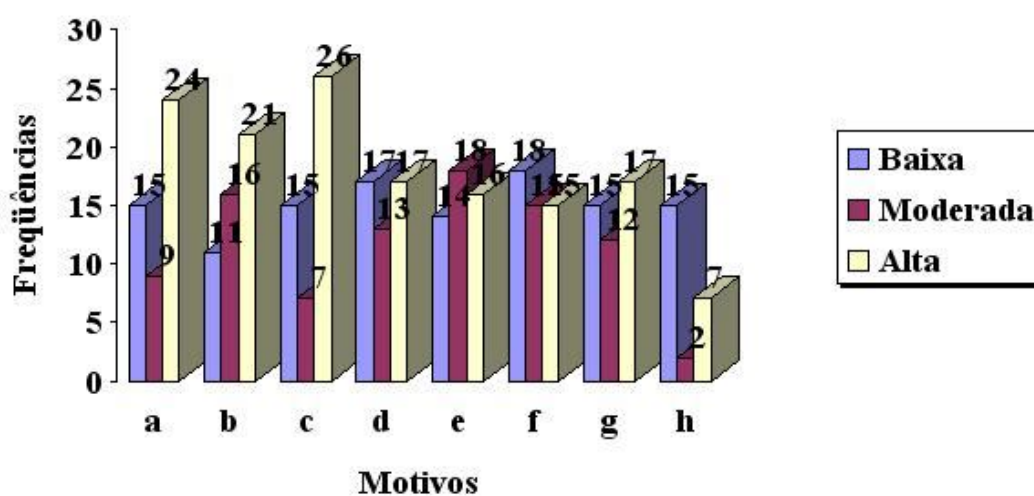
Gráfico 17 – Gradação de Importância dos Motivos

Observa-se que os motivos (c), (a) e (b) revelaram-se, nesta ordem, os de maior importância para os alunos. Para uma melhor visualização comparativa das contagens da classificação como "importância alta" daquelas motivações, o gráfico 18   mostra o resultado em ordem decrescente.

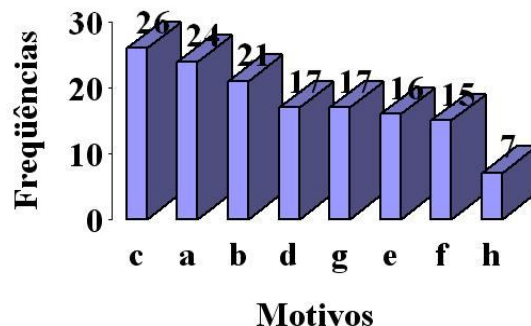
Gráfico 18 – Contagem de Classificação: Importância Alta

Os motivos (f) - curso ser oferecido em parceria com a Cultura Inglesa, e (d) - a presença da língua inglesa nos meios de comunicação, nesta ordem, foram aqueles considerados de mais baixa importância para um número maior de alunos. Apenas os motivos (h) e (f) apresentaram uma contagem de "baixa importância", maior do que "alta importância". O motivo (d) - a presença da língua inglesa nos meios de comunicação, apesar de obter a segunda maior contagem em "baixa importância", não pode ser assim caracterizado, na medida em que um igual número de alunos (17) classificou-o como de alta importância. Também os motivos (a), (c), (g) embora cada um deles tenha sido considerado como de baixa importância por 15 alunos, encontraram um número maior de alunos classificando-os como de alta importância. Portanto, a conclusão que pode ser tirada desses dados retringe-se ao motivo (f): o fato do curso ser oferecido em parceria com a Cultura Inglesa, embora tenha sido motivação para a decisão de realizar o curso, foi a que menos influenciou os alunos.

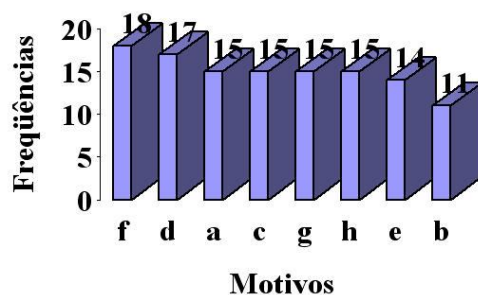
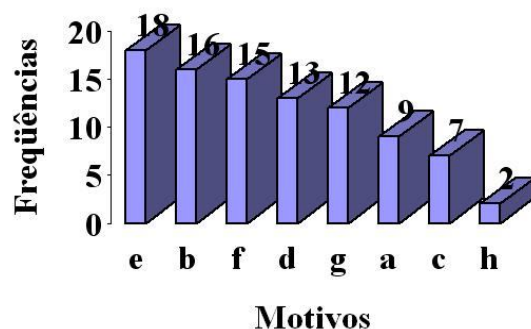
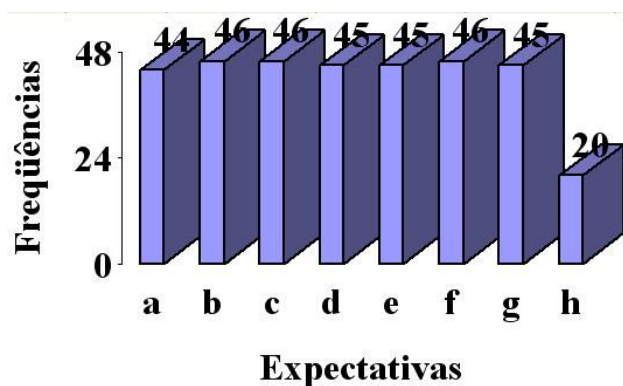
Gráfico 19 – Contagem de Classificação: Importância Baixa

O motivo (e -custo) foi aquele considerado de importância moderada para um número maior de alunos. Também foi o único com predominância de classificação como moderada, superando as contagens de alta e baixa importância.

Gráfico 20 – Contagem de Classificação: Importância Moderada

- <u>As Expectativas dos Alunos com o Curso Inglês *Online*</u>

Através do primeiro questionário as expectativas dos alunos relativas ao curso foram investigadas. Através de um questionamento semi-estruturado foram apresentadas oito opções contendo sete possíveis expectativas e uma opção em aberto, para que o aluno pudesse externar outras não listadas. Além de assinalar suas expectativas, o aluno também numerou-as por ordem de importância, a partir de 1 (menor importância). As opções foram (a) obter um certificado reconhecido; (b) melhorar a habilidade de escrita na língua inglesa; (c) aperfeiçoar a conversação em Inglês; (d) adquirir vocabulário básico para poder

realizar viagens de turismo; (e) adquirir habilidade de conversação e escrita em Inglês com vistas a possíveis missões no exterior; (f) aperfeiçoar a gramática; (g) melhorar meu nível cultural; e (h) outras expectativas(s). O gráfico 21 mostra a quantidade de respostas dadas a cada item e o quadro 7 a contagem de gradação obtida em cada um deles.

Gráfico 21 – Expectativas dos Alunos em Relação ao Curso

Quadro 7 – Contagem de Gradações de Importância das Expectativas dos Alunos

Expectativas	Gradação de Importância							
	1 (menor)	2	3	4	5	6	7	8 (maior)
A	11	7	9	2	7	2	4	2
B	0	6	6	5	12	5	6	6
C	2	4	3	2	12	6	9	8
D	4	8	9	10	3	7	3	1
E	3	4	2	4	5	12	7	8
F	1	4	6	14	7	6	6	2
G	3	7	5	6	5	4	8	7
H	15	0	1	0	0	0	0	4

Observando-se no gráfico 21 o total de respostas em cada item, percebe-se que as expectativas (b), (c) e (f) as mais recorrentes, figurando assinaladas em 46 dos 48 questionários retornados (96%). Os itens (d), (e) e (g) foram expectativas assinaladas por

45 alunos (94%); a expectativa (a) por 44 (92%). Apenas 20 alunos (42%) assinalaram o item (h – outras expectativas).

Portanto, melhorar a habilidade de escrita na língua inglesa, aperfeiçoar a conversação em Inglês e aperfeiçoar a gramática foram as expectativas mais recorrentes. Destaque-se ainda a relevância das demais expectativas , pois apresentaram também altos índices de recorrência: todos acima de 90%, com exceção daquelas apontadas na opção (h).

Para o estudo da gradação da importância das expectativas assinaladas, foi adotado o mesmo critério de consolidação dos graus adotado no estudo das motivações, a saber, em três faixas: baixa, moderada e alta. Assim, as expectativas marcadas com importância de 1 até 3 foram agrupadas como baixas, de 4 até 5 como moderadas e de 6 até 8 altas. As contagens, aplicando-se estas três faixas, são apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 – Gradações das Expectativas

Expectativas	**Gradação de Expectativas**		
	Baixa	**Moderada**	**Alta**
a	27	9	8
b	12	17	17
c	9	14	23
d	21	13	11
e	9	9	27
f	11	21	14
g	15	11	19
h	16	0	4

A análise das expectativas e de seus respectivos graus de importância, foi realizada seguindo o mesmo procedimento adotado na análise das motivações. Primeiramente o foco de estudo se projetou para cada expectativa separadamente, tomando-se os dados de cada linha do quadro acima, comparando-se os resultados das contagens, com o objetivo de interpretar as opiniões dos alunos relativas ao grau de importância de cada expectativa. Em

seguida, os dados obtidos foram comparados, lançando-se um olhar vertical sobre o quadro, coluna a coluna; buscou-se, desta forma, identificar as expectativas consideradas predominantes em cada gradação de importância (alta, baixa ou moderada).

Obter um certificado reconhecido (expectativa do item a) foi considerada de importância alta por 8 (18%) alunos, baixa por 27 (62%) e moderada por 9 (20%). Constata-se que é pouco significativa para a maioria dos alunos esta expectativa.

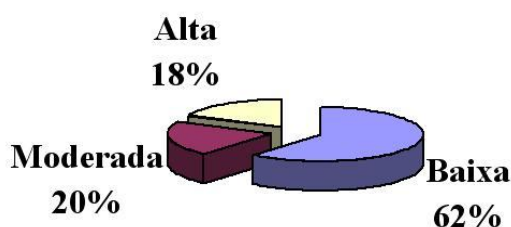
Gráfico 22 – Importância da Expectativa (a): Obter um Certificado Reconhecido

Um igual número de alunos (17, 37%) avaliou a expectativa (b), melhorar a habilidade de escrita em Inglês, como de importância alta ou moderada. Apenas uma minoria (12 alunos, 26%) considerou de baixa importância esta expectativa.

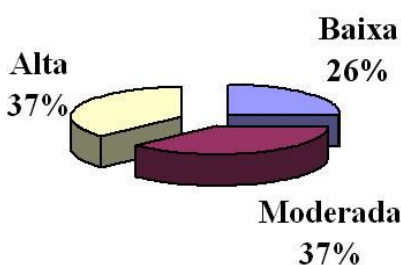
Gráfico 23 – Importância da Expectativa (b): Melhorar a Habilidade de Escrita em Inglês

Um maior número de respostas (23 – 50%) apontou como de alta importância a expectativa: aperfeiçoar a conversação em Inglês. Nove alunos (20%) consideraram-na de importância baixa e 14 (30%) moderada.

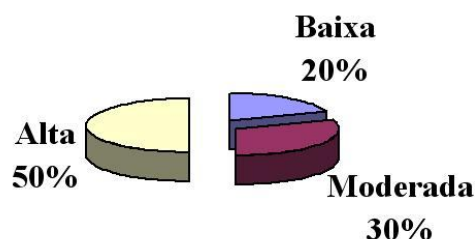
Gráfico 24 – Importância da Expectativa (c): Aperfeiçoar a Conversação em Inglês

Já a expectativa de aquisição de vocabulário com fins de turismo apresentou o maior número de respostas, 21 (47%), para a baixa importância. Em 13 respostas (19%) ela foi considerada de importância moderada e em 11 (24%) alta.

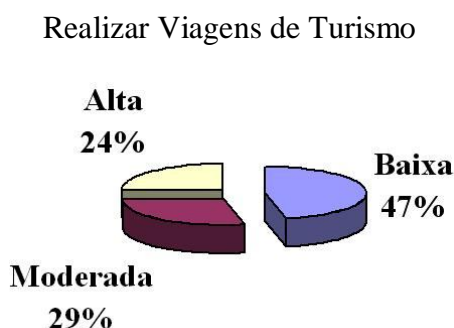
Gráfico 25 – Importância da Expectativa (d): Adquirir Vocabulário Básico para Poder Realizar Viagens de Turismo

A expectativa profissional (adquirir habilidade de conversação e escrita com vistas a possíveis missões no exterior) foi a que apresentou o maior número de respostas classificando-se como importância alta: 27(60 %). Apenas 9 alunos (20%) consideraram esta ampliação de possibilidades como sendo de importância baixa e outros 9 (20%) como moderada.

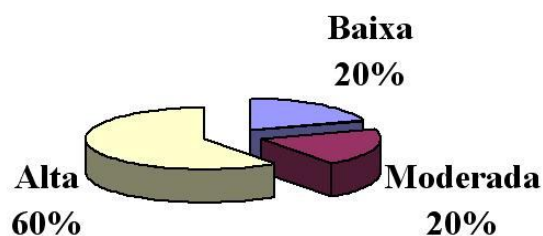
Gráfico 26 – Importância da Expectativa (e): Adquirir Habilidade de Conversação e Escrita em Inglês com Vistas a Possíveis Missões no Exterior

O aperfeiçoamento da gramática foi uma aspiração assinalada por 46 alunos. Destes, 21 (46%) apontaram-na como moderada, 14 (30%) alta e 11 (24%) baixa. Pose-se inferir, portanto, que o maior número de alunos considerou-a de importância moderada.

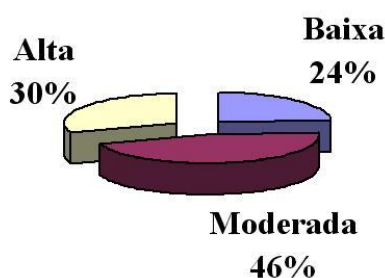
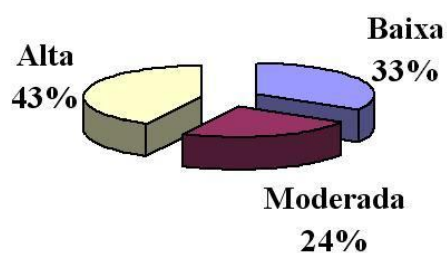
Gráfico 27 – Importância da Expectativa (f): Aperfeiçoar a Gramática

A melhoria do nível cultural apresentou-se, nas 45 respostas em que apareceu assinalada, a expectativa de importância alta para um maior número de alunos: 19 (23%). Quinze (33%) alunos avaliaram-na como de importância baixa, e 11 (24%) moderada.

Gráfico 28 – Importância da Expectativa (g): Melhorar do Nível Cultural

Apenas em 20 questionários respondidos a opção h (outras expectativas) foi assinalada: em dezesseis (80%) avaliadas como de importância baixa e em 4 (20%) importância alta. Entretanto, somente estes quatro alunos explicitaram suas expectativas:

- *Necessidade de obter conhecimentos mínimos à realização de concurso interno da MB.*
- *Melhorar a gramática para participar de provas na língua inglesa*
- *Por desejo de adquirir novos conhecimentos*
- *Para manter atualizados os conhecimentos anteriormente adquiridos, já que não tenho muitas oportunidades de praticá-los.*

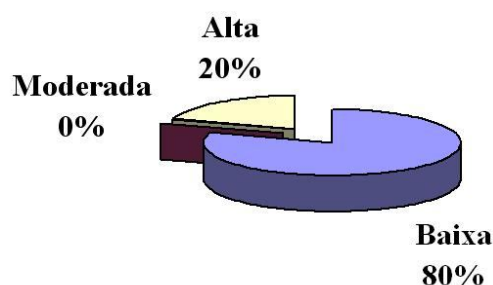
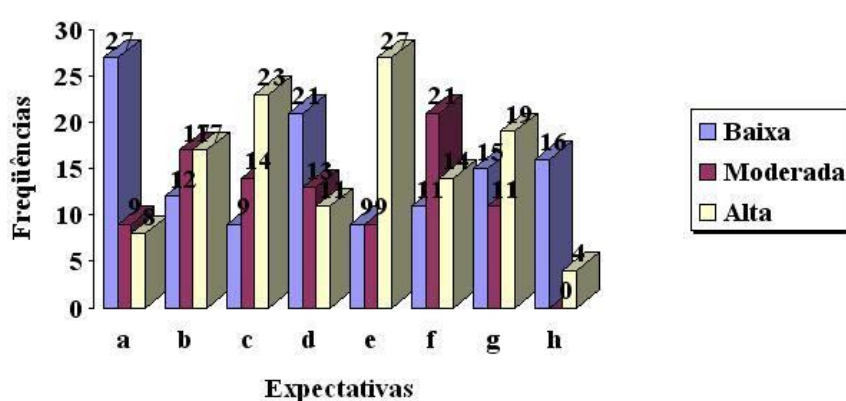
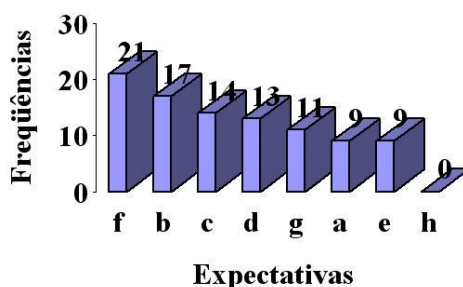
Gráfico 29 – Importância da Expectativa (h): Outras Expectativas

Com a intenção de facilitar uma análise comparativa dos dados anteriores, o gráfico a seguir os reúne, mostrando de forma panorâmica, a contagem das opiniões expressas pelos alunos em relação às suas expectativas com o curso.

Gráfico 30 – Gradação de Importância das Expectativas

Sobressaem no gráfico anterior, os dois máximos de contagem: a baixa importância atribuída à expectativa a "obter um certificado reconhecido" e a alta importância atribuída à expectativa e "adquirir habilidade de conversação e escrita em Inglês com vistas a possíveis missões no exterior", ambas com 27. Pode-se então antecipar, mesmo antes de uma análise mais detalhada, o baixo significado para os alunos da primeira e a alta valorização da segunda expectativa.

O gráfico 31 apresenta, em separado, apenas as contagens, organizadas em ordem decrescente, das respostas que expressaram importância moderada.

Gráfico 31 – Contagem de Classificação: Expectativa Moderada

Um olhar sobre este gráfico, permite depreender que a expectativa contida em f (aperfeiçoar a gramática) foi a de maior recorrência como de importância moderada. Além de recorrente pode-se ainda afirmar, pela consulta ao gráfico 30, que esta expectativa foi também a única que apresentou contagem de avaliação como moderada superior à contagem de baixa e alta importância. Portanto, os dados revelam que, entre todas as expectativas assinaladas pelos alunos, o aperfeiçoamento da gramática foi considerado, por estes sujeitos, predominantemente como sendo de importância moderada.

O gráfico 32 apresenta, em separado, apenas as contagens das respostas que expressaram importância alta.

Gráfico 32 – Contagem de Classificação: Expectativa Alta

As expectativas consideradas importantes foram: (e) aquisição de habilidade de conversação e escrita em Inglês com vistas a possíveis missões no exterior; (c) aperfeiçoamento da conversação em Inglês; e (g) melhoraria do nível cultural. O gráfico 32 mostra que foram as que obtiveram maior freqüência na opinião dos alunos, e o gráfico 30 indica que em todos estes três itens foi a gradação de importância com maior contagem em cada item. Percebe-se então, destes resultados, a importância do curso para os alunos, não só do ponto de vista profissional, pela ampliação de oportunidades em participar de trabalhos no exterior, como também do ponto de vista de crescimento pessoal, pela ampliação do nível cultural.

O gráfico 33 destaca apenas as contagens das respostas que expressaram importância alta organizadas em ordem decrescente.

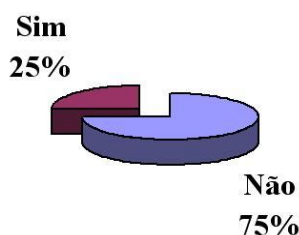
Gráfico 33 – Contagem de Classificação: Expectativa Baixa

Observa-se que as expectativas expressas nos itens (a), (d) e (h), nesta ordem, foram os que obtiveram um maior número de alunos classificando-as como de importância baixa.

Pelo gráfico 30 pode-se também visualizar que foram os únicos itens cuja avaliação de baixa importância superou as de alta e moderada. Depreende-se então, que "obtenção de certificado reconhecido", "aquisição de vocabulário com vistas a turismo " e "outras " foram as expectativas de menor valorização para os alunos. Lembre-se aqui que todos os alunos que assinalaram o item "outras expectativas" e avaliaram como de importância baixa, não especificaram quais seriam elas. Os quatro alunos que a especificaram, classificaram-na como de importância alta.

- <u>A Experiência dos Alunos com o Estudo a Distância</u>

Procurou-se, ainda, com o primeiro questionário, caracterizar a experiência prévia desses alunos com EAD. Assim, eles foram indagados se já haviam feito algum curso a distância. O resultado da contagem das respostas afirmativas e negativas é apresentado no gráfico 34. Verificou-se, então, que 36 (75%) alunos não haviam feito anteriormente qualquer curso na modalidade a distância e apenas 12 (25%) já tinham tido esta experiência. Portanto, a realização do curso em tela revelou-se como primeira experiência de estudo a distância para a maioria dos alunos.

Gráfico 34 – Alunos com Experiência Prévia dos com EAD

Dentre os doze alunos, um já havia feito quatro cursos a distância (Finanças, Marketing, Administração e Recursos Humanos), quatro deles haviam realizado dois cursos (Mecânica e Desenho Arquitetônico; Finanças e ISO 9000:2000; Básico e Expedito ADIR;

Expedito de Licitação e Contratos e Expedito de Melhoria e Análise de Processos,) e os demais um curso cada um ((PRISOC, Organização e Métodos, Redação, Englistown, Curso Básico da Escola de Guerra Naval, IPGN do SEBRAE e primeira fase do C-EMOI). Ao todo foram dezenove cursos, realizados a partir de 1990, conforme mostra o gráfico 35, sendo que em quatro cursos indicados não foram especificados o ano de sua realização (situação esta indicada no gráfico como N.E. = não especificado).

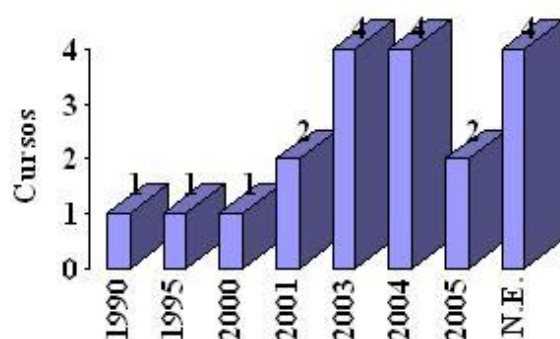
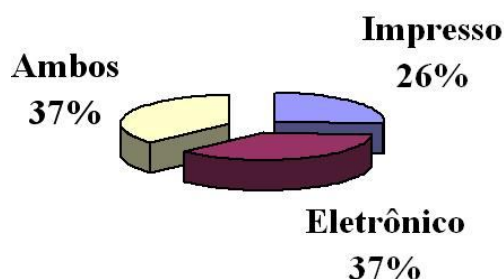
Gráfico 35 – Experiência Prévia dos Alunos com EAD: Quantidade de Cursos e Ano de sua Realização.

Dos dezenove cursos realizados anteriormente pelos alunos, 5 (26%) faziam uso exclusivo de meio impresso, 7(37%) de meio eletrônico e os outros 7(37%) usavam ambos os meios, conforme ilustra o gráfico 36.

Gráfico 36 – Experiência Prévia dos Alunos com EAD: Meios Utilizados

A análise dos dados relativos às respostas que especificaram em que ano foram realizados os cursos a distância mostrou que antes de 2000 todos os cursos se utilizaram

apenas de meio impresso. Dentre os dezenove cursos, 9 (47%) foram oferecidos pela Marinha do Brasil e os outros 10 (53 %) estavam fora de seu âmbito.

Os dados revelaram também que oito alunos já tinham experiência em lidar com meios eletrônicos em estudo a distância, o que representou 17% dos quarenta e oito alunos.

• A Definição de EAD Segundo os Alunos

Outro aspecto investigado por meio do primeiro questionário foi como a EAD é definida pelos alunos. Foram apresentadas nove definições e solicitou-se aos alunos que assinalassem aquela que melhor representasse a sua concepção de Educação a Distância. As opções de definições, elaboradas por este pesquisador, com base em posições de autores que têm se dedicado ao estudo da EAD (Otto Peters, Borje Holmberg, Desmond Keegan, Edith Litwin , Raquel de Almeida Moraes e Maria Luiza Belloni) foram as seguintes:

(a) Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de produzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudante ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

(b) Forma de ensino por meios eletrônicos, utilizando principalmente a Internet.

(c) Modalidade de ensino com característica específicas, entre as quais se destaca a mediação das relações entre os docentes e alunos, o que implica em substituir a assistência regular às aulas por situações onde esses atores aprendem mediante alternativas não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

(d) Modalidade de ensino que tem por objetivo diminuir a distância entre os que querem aprender e os que ensinam, valorizando a reflexão crítica, a interatividade e a autonomia na aprendizagem. Utiliza-se de recursos tecnológicos, estando em processo de revalorização por força das possibilidades geradas pelo computador e Internet.

(e) Tipo industrializado de ensino aprendizagem, com produção massiva de materiais auto-instrucionais, implicando em uma clara divisão do trabalho na criação e produção, tanto intelectual como física dos materiais.

(f) Modalidade de ensino que busca, fundamentalmente, democratizar o acesso à educação, aproximando os que querem aprender e os que ensinam. Utiliza-se de recursos tecnológicos para ultrapassar o problema da distância entre seus atores. Pode ser implementada sob diferentes enfoques pedagógicos, dentre os quais se destacam o tecnicista e o emancipatório.

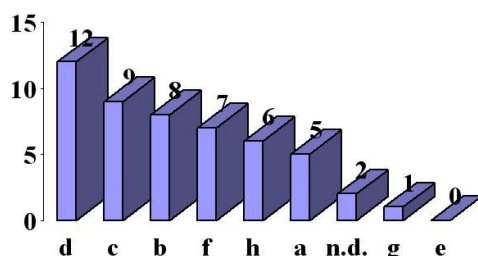
(g) Modalidade de ensino que permite a formação de comunidades de aprendizagem, envolvendo sujeitos geograficamente distantes e que tem por objetivo básico desenvolver a construção do conhecimento por meio de postura colaborativa, autônoma e crítica-reflexiva.

Um item adicional (h), em aberto, também foi colocado disponível, para o aluno apresentar sua própria definição de EAD, caso preferisse.

As opções (a), (b) e (e) expressam uma concepção tecnicista da educação. A primeira (a) e a quinta (e) são definições com uma visão bem industrializada da educação, dando ênfase em produção, instrução massiva, divisão do trabalho e princípios organizacionais. A definição (b) é essencialmente instrumental, pois privilegia os meios pelos quais se dá o processo educacional.

As opções (c), (d), (f) e (g) contemplam uma concepção emancipatória da educação, que valoriza a mediação pedagógica e a postura reflexiva dos alunos.

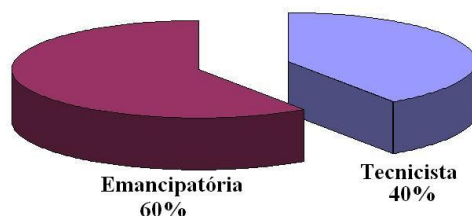
O gráfico 37 representa as freqüências das definições organizadas em ordem decrescente de recorrências. Quarenta e sete alunos apontaram quarenta e oito definições (um aluno não opinou e um aluno apresentou duas definições).

Gráfico 37 – Freqüências das Definições Assinaladas pelos Alunos

A opção (d), a mais recorrente, contém uma visão emancipatória de EAD.

Foram apresentadas seis definições (item “h”) próprias pelos alunos, a saber:

- *Modalidade de ensino em que o aluno busca o aprendizado (por iniciativa própria) e pode administrar o seu ritmo de estudo, adequando o seu tempo com a sua necessidade / capacidade de aprender.*
- *Método que permite a realização de um curso qualquer, sem a necessidade de freqüentar um ambiente formal de ensino, sem horário rígido, com objetivo específico e, utilizando-se de recursos tecnológicos para a requerida interatividade professor/aluno.*
- *Modalidade de ensino que permite que alunos que não tenham a opção de local físico para estudo possam incrementar seu aprendizado.*
- *Forma de ensino por meios eletrônicos, utilizando principalmente a Internet, de forma que a distância e deficiência de horário contínuo para estudo impedem o processo de aprendizagem.*
- *Modalidade de ensino que permite, através de vários meios de comunicação, com destaque para a Internet, uma forma de aprendizado planejada, dinâmica, moderna,objetiva e que também possibilita ao aluno ajustar o seu ritmo de estudos à sua disponibilidade de tempo, tudo isso com qualidade e com custo aceitável.*
- *Modalidade de ensino que visa levar ao aluno as atividades de aprendizado, removendo as barreiras físicas (distância) e temporais que limitariam a participação do aluno, utilizando-se de técnicas pedagógicas específicas e ferramentas promotoras da interatividade entre o aluno e o professor (meios de comunicação, internet, material impresso e outros).*

Ao todo foram assinaladas 19 (40%) definições tecnicistas (itens a, b e h) e 28 (60%) emancipatórias (itens c, d, f e g). Todas as definições próprias dos alunos (item h) foram de natureza tecnicista, sendo que a definição (e), também tecnicista, não foi apontada por qualquer aluno.

Gráfico 38 – Natureza das Definições

Dos dados anteriores pode-se inferir que apesar da definição mais assinalada ser de cunho emancipatório (gráfico 37), no geral, a concepção tecnicista da EAD apresentada pelos alunos foi predominante(gráfico 38).

4.3.2 Resultados do segundo questionário

O segundo questionário também foi enviado via correio eletrônico aos 358 alunos matriculados. O retorno de respostas foi ainda menor em relação ao primeiro: apenas 13 alunos responderam, o que representa 4% do total. Este baixo percentual norteou a decisão de ouvir também os professores, para que os resultados obtidos pudessem ser mais representativos, confiáveis e consistentes. Assim, como já foi apresentado, entrevistou-se os professores-tutores, e se fez o acompanhamento das falas desses sujeitos na lista de discussão. Complementarmente analisou-se os registros incluídos no questionário sobre o suporte técnico e acompanhou-se a avaliação conduzida pela Cultura Inglesa.

As principais finalidades do segundo questionário foram: identificar, na visão dos alunos, as dificuldades vivenciadas, as falhas e acertos do curso, as vantagens e limitações

no uso do *chat* de voz, o que significou a descaracterização de patentes, as contribuições de um curso a distância para a formação em serviço e as sugestões de novos cursos, na modalidade a distância, que podem ser oferecidos pela Marinha. Também procurou-se a distribuição geográfica dos alunos, em complemento à caracterização destes sujeitos obtida pelo primeiro questionário.

• <u>Distribuição Geográfica dos Alunos</u>

Em relação à distribuição geográfica dos treze alunos que responderam o questionário, 9 eram do Estado do Rio de Janeiro (1 de São Pedro da Aldeia, 1 de São Gonçalo e 7 do Rio de Janeiro), 2 do Distrito Federal, 1 do Rio Grande do Norte (Natal) e 1 do Rio Grande do Sul (Rio Grande). Este resultado sugere que havia uma dispersão dos alunos pelas OMs no Brasil, havendo, no entanto, uma concentração maior no Rio de Janeiro. Dado ao baixo retorno, esta amostra demonstrou-se precária para oferecer uma visão mais abrangente da distribuição. Como a Organização Militar de lotação do aluno estava contida na inscrição do aluno, buscou-se com a Coordenação do Curso esta informação: a figura abaixo representa a distribuição dos alunos (MARTINS, 2006).

Figura 77 – Distribuição Geográfica dos Alunos

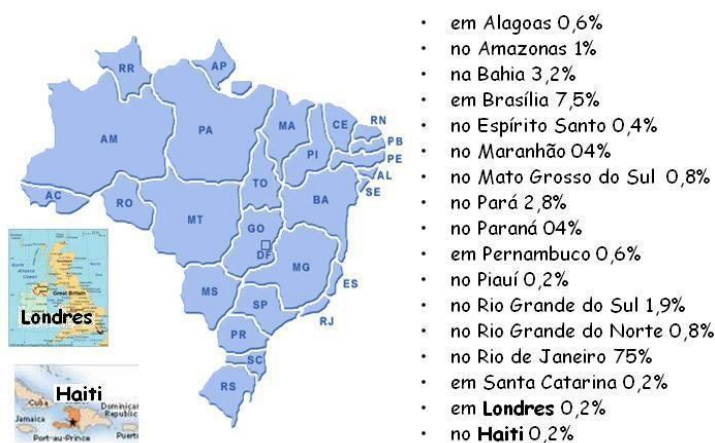
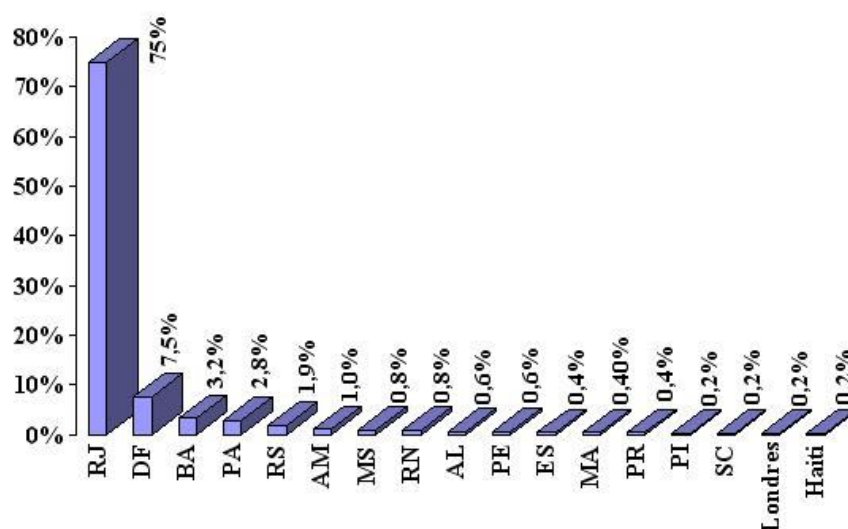
- em Alagoas 0,6%
- no Amazonas 1%
- na Bahia 3,2%
- em Brasília 7,5%
- no Espírito Santo 0,4%
- no Maranhão 04%
- no Mato Grosso do Sul 0,8%
- no Pará 2,8%
- no Paraná 04%
- em Pernambuco 0,6%
- no Piauí 0,2%
- no Rio Grande do Sul 1,9%
- no Rio Grande do Norte 0,8%
- no Rio de Janeiro 75%
- em Santa Catarina 0,2%
- em **Londres** 0,2%
- no **Haiti** 0,2%

O gráfico 39 mostra o percentual de alunos versus localidade, ordenada por concentração de alunos.

Gráfico 39 : Percentual de Alunos por Localidade

Observa-se que a grande maioria dos alunos (75%) está localizada em OMs do Rio de Janeiro, o que representa centenas de alunos matriculados. Em seguida o Distrito Federal com 7,5%, com dezenas de alunos matriculados. Os estados da Bahia, Pará e Rio Grande do Sul concentram cada um entre uma e duas dezenas de alunos. Os demais estados possuem menos de um aluno matriculado. Os estados do Piauí e Santa Catarina possuem os menores números de alunos (1 cada um). No exterior são dois os alunos realizando o curso, um na Inglaterra (Londres) e o outro no Haiti (Porto Príncipe).

Destaque-se que tanto a amostra dos treze alunos que responderam o segundo questionário, quanto os dados de matrícula apontaram para a mesma conclusão: Rio de Janeiro e Distrito Federal como as duas unidades da Federação com maior concentração de alunos, sobressaindo-se a primeira.

• <u>As Dificuldades Vivenciadas pelos Alunos</u>

Em relação às dificuldades vivenciadas, foi solicitado no segundo questionário que o aluno relacionasse as dificuldades que vinha encontrando para fazer este curso. O quadro 9 mostra as dificuldades apontadas.

Quadro 9 – Respostas dos Alunos Sobre as Dificuldades Vivenciadas

Aluno	**Dificuldades**
Aluno 1	• *Adequar minha rotina aos horários de chat. Um horário alternativo aos sábados pela manhã, ajudaria bastante.* • *Devido a profissão, viajo bastante, o limite de seis meses por nível é inviável. No 1º semestre que cursei, terminei dias antes do limite. Agora, com certeza vou exceder o limite, pois coincidiu com várias viagens programadas para esse período. De qualquer modo é estressante, estar preocupado com tempo, às vezes até limitando a utilização dos vários recursos do site do curso, para " não perder tempo" ?!*
Aluno 2	• *Falta maior coordenação de meu tempo disponível, ou seja, o problema é pessoal.*
Aluno 3	• *A conexão da RECIM na hora do almoço nem sempre é boa para a conversação em Inglês*
Aluno 4	• *Problemas de conexão na RECIM;* • *Falta de tempo para estudar;* • *Pouca disponibilidade de computador para acessar;* • *Problemas para baixar áudio no ambiente do curso, talvez devido a baixa qualidade das conexões via RECIM ou outra causa técnica*
Aluno 5	• *Viagens*
Aluno 6	• *Não existe voice Chat nos finais de semana, onde eu possuo mais tempo para estudar inglês.*
Aluno 7	• *Conciliar estudo para o concurso de QOAA e curso de Inglês.* *(QOAA = Quadro de Oficiais Auxiliares da Armada)*
Aluno 8	• *Embora seja um curso que facilite a vida de quem tem pouco tempo, existe a dificuldade de se realizar aulas no ambiente de trabalho, até mesmo, pela restrição ao uso durante o horário de expediente.* • *A facilidade de se realizar o curso em casa, sem ter que realizar o percurso trabalho-curso-casa foi prejudicado, no meu caso, em virtude do nascimento de meu filho, o que impossibilitou o acompanhamento do curso!* • *Falta de empenho, de minha parte, em alocar um período de tempo, mesmo que nos fins de semana, para me dedicar ao curso.*
Aluno 9	• *Realizar o chat. Não consegui fazer nenhum.*
Aluno 10	• *Motivação e tempo.*
Aluno 11	• *Acesso. Principalmente para executar os arquivos de audio e participar dos chats.*
Aluno 12	• *Dificuldades na pronúncia*
Aluno 13	• *Não tenho encontrado dificuldades.*

Analisando-se estas respostas, foram encontradas oito categorias de natureza pessoal que geraram dificuldades para os alunos: tempo para estudar, viagens freqüentes, empenho pessoal, motivação, pronúncia, realização de atividade de *chat*, conciliação do curso com estudo para concurso e compromisso familiar. Também foram identificadas três categorias de natureza técnica: conexão, acesso a áudio e acesso ao *chat*.; duas de planejamento: programação de horário para o *voice chat* e duração do módulo; e duas relativas às condições oferecidas pela OM: disponibilidade de equipamentos e restrição ao uso em horário de expediente. O quadro 10 mostra a freqüência de ocorrências destas categorias.

Quadro 10 – Dificuldades Vivenciadas pelos Alunos

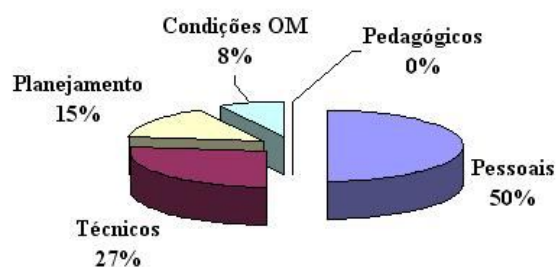
Categorias	**Ocorrências**	**Natureza**
Tempo para estudar	5	Pessoal
Conexão	4	Técnico
Horário do chat	3	Planejamento
Acesso a áudio	2	Técnico
Viagens freqüentes	2	Pessoal
Acesso ao chat	1	Técnico
Disponibilidade de equipamentos	1	Condições OM
Empenho pessoal	1	Pessoal
Motivação	1	Pessoal
Pronúncia	1	Pessoal
Realizar atividade de chat	1	Pessoal
Restrição ao uso em horário de expediente	1	Condições OM
Duração do módulo	1	Planejamento
Conciliar com estudo para concurso	1	Pessoal
Compromisso familiar	1	Pessoal

Embora nenhuma dificuldade didático-pedagógica tenha sido diretamente apontada, pode ter havido falta de estímulo dos professores-tutores àqueles alunos. Houve recorrência em relação ao horário das aulas de conversação, com sugestões de horários nos finais de semana. Também foram recorrentes: as viagens freqüentes; os problemas com conexão; e o acesso ao material em áudio. Algumas dificuldades estão inter-relacionadas,

como baixa qualidade de conexão e acesso a áudio; tempo de dedicação ao curso e viagens freqüentes, compromissos pessoais e estudo para concurso, e empenho pessoal com motivação.

O gráfico 40 mostra o percentual de ocorrência de cada tipo dificuldade. Nele fica claro que as dificuldades de natureza pessoal predominaram, seguidas das dificuldades técnicas.

Gráfico 40 – Tipos de Dificuldades Enfrentadas pelos Alunos

Condições OM 8%
Pedagógicos 0%
Planejamento 15%
Pessoais 50%
Técnicos 27%

• <u>Falhas Observadas pelos Alunos nos Elementos Constitutivos do Curso</u>

Foi solicitado que os alunos apontassem as falhas percebidas no transcorrer do curso, em relação ao planejamento, conteúdo dos módulos, material de apoio, tutoria e sistemática de avaliação.

Em relação ao <u>planejamento</u>, a maioria das respostas não apontou falhas. Um aluno elogiou como “muito bom”; outro fez referência a dificuldades já apontadas: planejamento de horário das aulas de conversação e duração dos módulos. O aluno que criticou a duração insuficiente dos módulos também comentou que viaja freqüentemente, podendo haver relação entre os dois fatos. A coordenadora informou que o curso deve ser integralizado num limite de tempo, tendo em vista que é subsidiado pela MB. Casos individuais de extensão de prazo foram negociados e concedidos.

Não foram identificadas falhas de conteúdo pela maioria dos alunos. Dois alunos elogiaram, e três apontaram falhas, conforme os comentários registrados a seguir.

- *Acho que poderia ter mais textos em que faça uso do fone. Como relação de vocabulário etc...Para que possa melhorar a pronúncia.*
- *Os módulos poderiam ter uma maior quantidade de exercícios.*
- *Mecanismo que permitisse "copiar/baixar" os Listenning.*

A maioria dos alunos não comentou qualquer falha no material de apoio; um aluno elogiou e dois alunos registraram:

- *Falta de disponibilidade do material didático em CD ROM. Esta mídia facilita a versatilidade do estudo em casa, no trabalho e em outros lugares, sem depender da Internet.*
- *Talvez se fosse fornecido um programa para ouvir o que está escrito em inglês, o que facilitaria na aprendizagem e pronúncia.*

O primeiro comentário contraria a proposta do curso, que é totalmente *online*. Lembre-se que esta proposta reduz o custo do curso, por dispensar uma logística de distribuição de material e uma infra-estrutura para produção e cópias em quantidade de CD-ROMs.

Dada à importância do material de apoio na constituição de um curso *online*, um estudo mais detalhado a respeito foi feito e o resultado apresentado na seção 4.5 desta pesquisa. A análise feita contempla um olhar de investigação sobre a composição e estrutura de apresentação do material, as interfaces do Ambiente Virtual de Aprendizagem e uma estimativa de duração das atividades e módulos do curso em tela

No que diz respeito à tutoria não foram apontadas falhas; ao contrário, os seguintes comentários foram elogiosos.

- *Excelente atendimento/resposta das professoras, principalmente da minha.*
- *Sem falhas observadas. As vezes que precisei de apoio, fui prontamente atendida.*

Em relação à avaliação, somente seis alunos fizeram comentários, a saber:

- *Boa.*
- *Acho-a bastante coerente.*
- *O "MY GRADE BOOK" vive desatualizado.*
- *O aluno deveria ter o resultado do seu desempenho em cada exercício ao final da unidade, disponibilizado no seu e-mail ou de alguma outra forma. Assim poderia ter exata noção do seu desenvolvimento, além claro, do já existente acompanhamento pelo professor.*
- *Falta um pouco de conversação.*
- *Alguns dos exercícios realizados tiveram correção automática errada, computando erro no somatório.*
- *Qualquer erro de digitação, por menos que seja, é considerado um erro!*
- *Poderia ter mais um teste.*

Destes comentários pode-se destacar três problemas: (a) falta uma visibilidade do aluno a respeito de seu próprio desempenho em tempo real; (b) a interface digital não ser capaz de distinguir um erro de digitação de um erro de grafia; e (c) no cômputo da pontuação, durante a correção automática de alguns exercícios. Com relação à quantidade de testes e avaliação no *chat* os comentários não foram suficientes para que se possa fazer uma afirmação conclusiva.

- Os Acertos do Curso na Visão dos Alunos

Também foram solicitados os pontos positivos que os alunos encontraram no curso. O quadro 11 apresenta as respostas a este questionamento.

Foram identificadas nessas respostas sete categorias relacionadas a aspectos positivos : flexibilidade; capacidade de prover aperfeiçoamento pessoal; custo reduzido; facilidades em função da disponibilidade *online*; práticas docentes adequadas; qualidade de conteúdo, bom planejamento, e diversidade e qualidade de recursos. O quadro 11

apresenta as categorias contidas nas respostas e o quadro 12 a contagem do número de ocorrências de cada uma.

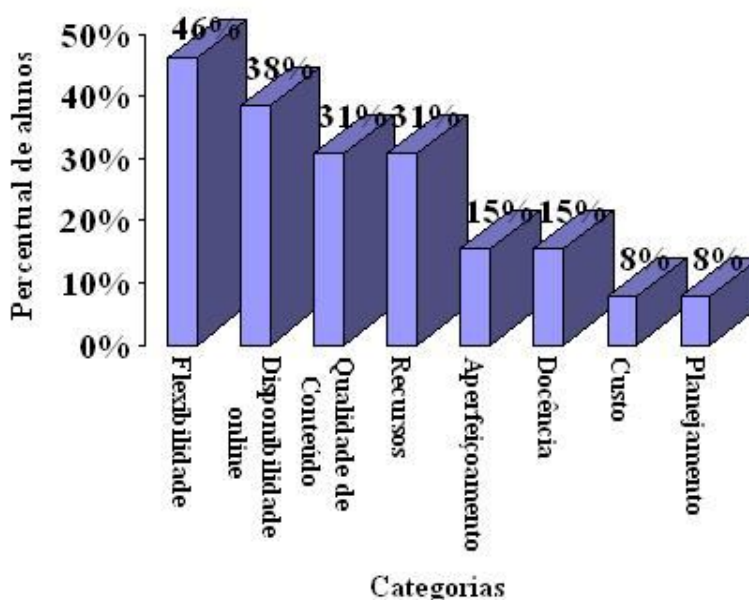
Quadro 11 – Respostas dos Alunos Relativas aos Acertos do Curso

Alunos	**Pontos Positivos**	**Categorias**
Aluno 1	•*Liberdade para fazer meu horário de aulas.*	Flexibilidade
	•*Excelente conteúdo.*	Qualidade de Conteúdo
Aluno 2	•*Horário livre, assim podemos realizá-lo de acordo com nossa disponibilidade de tempo, que é bastante variável.*	Flexibilidade
	•*Livre acesso a dicionários e*	Disponibilidade *online*
	inúmeros excelentes materiais de apoio.	Recursos
Aluno 3	•*A possibilidade de estudar e aprender pela Internet..*	Disponibilidade *online*
Aluno 4	•*Bom planejamento;*	Planejamento
	•*Conteúdo de qualidade;*	Qualidade de Conteúdo
	•*Acompanhamento personalizado;*	Docência
	•*Bons recursos de ensino;*	Recursos
	•*Preço acessível, principalmente às praças.*	Custo
Aluno 5	•*Principalmente o enriquecimento do vocabulário*	Aperfeiçoamento
Aluno 6	*Facilidade para acessar as aulas, exceto o Voice Chat, a qualquer hora.*	Disponibilidade *online*
	•*Dedicação e empenho dos professores.*	Docência
	•*Várias ferramentas disponíveis no site para apoio ao aprendizado.*	Recursos
Aluno 7	•*Aperfeiçoamento da conversação e vocabulário.*	Aperfeiçoamento
Aluno 8	•*Ambiente (software) extremamente amigável.*	Disponibilidade online
	•*Acesso e conteúdo da gramática.*	Disponibilidade online
		Qualidade de Conteúdo
Aluno 9	•*Fazer o seu horário e realizar o curso quanto tempo quiser.*	Flexibilidade
Aluno 10	•*Flexibilidade.*	Flexibilidade
Aluno 11	•*Conteúdo.*	Qualidade de Conteúdo
	•*Tempo de estudo.*	Flexibilidade
	•*Disponibilidade dos conteúdos.*	Disponibilidade online
Aluno 12	•*A parte do vocabulário com a palavra em inglês e sua pronúncia.*	Recursos
Aluno 13	•*A flexibilidade.*	Flexibilidade

Quadro 12 – Acertos do Curso

Categorias	**Ocorrências**
Disponibilidade *online*	6
Flexibilidade	6
Qualidade de Conteúdo	4
Recursos	4
Aperfeiçoamento	2
Docência	2
Custo	1
Planejamento	1

As categorias mais recorrentes foram a disponibilidade *online* e flexibilidade: a flexibilidade apareceu seis vezes nas respostas de seis (48%) alunos e a disponibilidade seis vezes em cinco alunos (38%) respostas. As categorias qualidade de conteúdos e recursos foram recorrentes nas respostas de quatro (31%) alunos. Custo e planejamento, cada uma delas, só foi citada por um (8%) aluno. A distribuição percentual de alunos que citaram as mesmas categorias é mostrada no gráfico 41.

Gráfico 41 – Distribuição Percentual de Alunos

• As aulas de Conversação (*Chat* de Voz)

As vantagens e limitações no uso do *chat* de voz e a descaracterização de patentes ocorrida durante as aulas de conversação, também, foram objetos de investigação via segundo questionário.

Onze dos treze alunos consideraram que o *chat* de voz contribuiu na aprendizagem. Um aluno não respondeu e o outro afirmou que ainda não tinha participado de aula de conversação.

As desvantagens e dificuldades encontradas nas atividades do *chat* de voz foram listadas pelos alunos e incluídas no o quadro 13. Encontrou-se a indicação de dois tipos de dificuldades: as técnicas e as didático-pedagógicas. As dificuldades técnicas foram: os problemas observados no áudio do professor ou dos alunos, e/ou baixa qualidade de conexão. Observações de campo foram feitas com o objetivo de melhor caracterizar essas dificuldades técnicas; os seus resultados são apresentados na seção 4.6 deste trabalho. Os problemas de cunho didático-pedagógico foram quatro: a necessidade de um *chat* livre entre os estudantes, a velocidade na pronúncia das palavras, a inadequação da duração da aula e o número de participantes. É natural que a velocidade na pronúncia das palavras cause dificuldades de entendimento; para minorar este problema há necessidade de um cuidado especial dos professores. Durante as aulas de conversação acompanhadas pelo pesquisador, foi observado um cuidado do professor-tutor em falar pausadamente e em auxiliar o entendimento das palavras pronunciadas, escrevendo a grafia e significado. A inadequação do tempo de duração da aula de conversação e o número de alunos participantes estão diretamente relacionados: foi observado que aulas com muitos participantes exigiu do professor um esforço grande para manter uma dinâmica que desse

oportunidade a todos de participar. É comum surgir algum aluno monopolizando a fala; outros, mais tímidos, ficam calados, sendo um desafio para o professor moderar e estimular uma participação equânime.

Quadro 13 – Respostas dos Alunos Relativas às Dificuldades do *Chat* de Voz

Aluno	**Dificuldades no Voice Chat**	**Categoria**
Aluno 1	• *Me parece 30 minutos pouco tempo para que todos participem.*	Duração da aula
	• *A não opção de um horário alternativo aos sábados.*	Demanda de horários
Aluno 2	• *Algumas vezes há problemas de áudio de algum dos participantes, ou do professor.*	Problemas de áudio
	• *Poderia haver também chat livre, sem obrigatoriedade de participação dos professores, onde os alunos pudessem conversar livremente entre si, dando mais oportunidade de treinamento do 'speaking' e do desenvolvimento do raciocínio na língua inglesa, uma vez que os assuntos não seriam pré-estabelecidos.*	Chat entre alunos
Aluno 3	• *Conexão ruim (RECIM) algumas vezes, durante a hora do almoço.*	Conexão
Aluno 4	• *As maiores dificuldades na atividade de chat de voz dizem respeito ao acesso através de conexões de baixa velocidade. Quando se acessa em LAN HOUSE ou em banda larga, esse problema é minimizado.*	Conexão
	• *Para quem é militar e acessa via microcomputador de bordo, a coisa complica um pouco, pois existe o problema da disponibilidade de micros*	Disponibilidade de máquinas
	e da qualidade da rede.	Conexão
Aluno 5	• *Pouco tempo*	Duração da aula
Aluno 6	• *Não existe voice Chat nos finais de semana, onde eu possuo mais tempo para estudar inglês.*	Demanda de horários
Aluno 7	• *Aumentar o número de horários à noite.*	Demanda de horários
Aluno 9	• *Eu fico um pouco ansiosa e acabo por não entender nada.*	Ansiedade
	• *A insegurança com o idioma deixa um pouco tímida.*	Insegurança
		Timidez
Aluno 10	• *Limitação de usuários. Em virtude do tempo de aula orbitar na casa dos 30 min, sugiro limitar a participação em 5 usuários.*	Número de usuários
Aluno 12	• *A velocidade na pronúncia das palavras*	Velocidade de pronúncia

Os resultados também mostram duas dificuldades de infra-estrutura da OM do aluno: disponibilidade de máquinas e qualidade da rede de dados.

Uma aluna expressou três dificuldades pessoais : ansiedade, insegurança e timidez. A ansiedade durante a aula de conversação ocasionou dificuldades de entendimento e a insegurança com o idioma provocou timidez.

Revelaram-se, ainda, dificuldades relativas ao planejamento das aulas: dosagem de tempo e número de participantes e oferta de mais possibilidades de horários de aulas à noite e aos sábados. Esta demanda por horários alternativos indica que é difícil para um grande número de alunos realizar as atividades de conversação na própria OM, que são realizadas no horário de almoço.

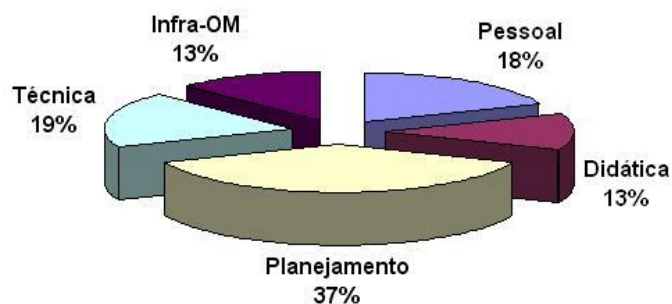
Quadro 14 – Freqüências das Dificuldades no *Voice Chat*

Categoria	**Ocorrências**	**Natureza**
Conexão	3	Técnica
Demanda de horários	3	Planejamento
Duração da aula	2	Planejamento
Ansiedade	1	Pessoal
Chat entre alunos	1	Didática
Disponibilidade de máquinas	1	Infra OM
Insegurança	1	Pessoal
Número de usuários por sessão	1	Planejamento
Problemas de áudio	1	Técnica
Timidez	1	Pessoal
Velocidade de pronúncia	1	Didática

As dificuldades mais recorrentes foram demanda de horários e problemas de conexão: cada uma foi citada por três (23%) alunos.

O gráfico 42 mostra o percentual de ocorrência de cada tipo dificuldade nas aulas de conversação. Nele fica claro que as dificuldades de planejamento predominaram, seguidas das dificuldades técnicas.

Gráfico 42 – Tipos de Dificuldades no *Chat* de Voz

Infra-OM 13%
Pessoal 18%
Técnica 19%
Didática 13%
Planejamento 37%

Uma outra questão do segundo questionário (que pontos positivos você apontaria no uso de *chat* de voz?) sondou os acertos percebidos pelos alunos nas aulas de conversação *online.* As respostas obtidas estão tabeladas no quadro 15.

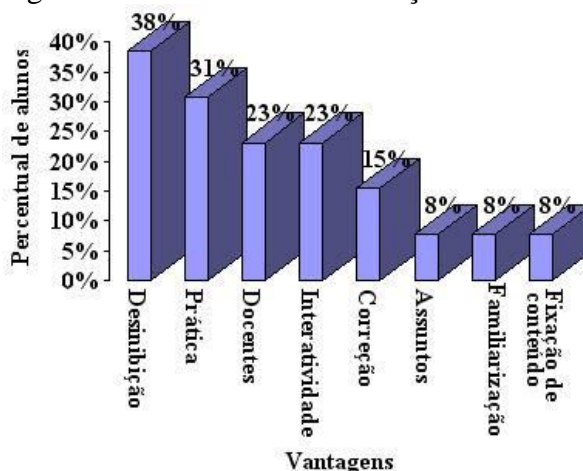
As freqüências das categorias estão no quadro 16. Observa-se que o acerto mais recorrente nas respostas é a desinibição da fala que a atividade proporciona, citado por cinco (38%) alunos. Outro aspecto positivo, também recorrente, foi a possibilidade de praticar o idioma falado, apontado por 4 (31%) alunos. A interação entre alunos, propiciada pela aula de conversação, foi outra vantagem percebida por 3 (23%) alunos. A atuação docente foi apontada por 3 (23%) alunos e, em especial, a correção de pronúncia, que estes fazem em tempo real, foi indicada por 2 alunos (15%). A diversidade de assuntos, a familiarização com o idioma e a fixação de conteúdo foram, cada uma delas, apontadas por 1 (8%) aluno.

Quadro 15 – Pontos Positivos do *Voice Chat*

Aluno	Pontos Positivos do Chat de Voz	Categorias
Aluno 1	• *A desinibição para falar sem medo de errar, normalmente presente em quem como eu, que procura melhorar e desenvolver seu Inglês já com mais idade.*	Desinibição
Aluno 2	• *Ajuda a desenvolver a parte falada do idioma e perder a inibição.*	Prática Desinibição
Aluno 3	• *Interatividade em tempo real.*	Interatividade
Aluno 4	• *A possibilidade de aplicar na prática o que foi aprendido é o melhor do chat de voz;*	Prática
	• *A interação com outros alunos, é outra coisa positiva;*	Interatividade
	• *A correção "em tempo real" pelo professor;*	Correção
	• *A diversidade de assuntos abordados;*	
	• *A qualidade dos professores;*	Docentes
Aluno 5	• *Serve para melhorar o entrosamento*	Interatividade
	• *e desinibi o aluno*	Desinibição
Aluno 6	• *Empenho e dedicação dos professores.*	Docentes
Aluno 9	• *Acho que inicia-se a familiarização com o idioma.*	Familiarização
Aluno 10	• *Desinibição do idioma*	Desinibição
Aluno 11	• *A oportunidade de estar praticando a lingua.*	Prática
Aluno 12	• *A oportunidade de visualização da pronúncia com a escrita*	Prática
Aluno 13	• *Correção da pronúncia,*	Correção
	• *contribui para desinibir os alunos*	Desinibição
	e fixação do conteúdo.	Fixação do conteúdo

Quadro 16 – Freqüências das Vantagens do *Voice Chat*

Categorias	Ocorrências
Desinibição	5
Prática	4
Dedicação docente	3
Interatividade	3
Correção da pronúncia	2
Diversidade de assuntos	1
Familiarização com o idioma	1
Fixação de conteúdo	1

Gráfico 43 – Vantagens do *Voice Chat*: Distribuição Percentual de Alunos

As aulas de conversação *online* possibilitaram a participação dos alunos sem que eles identificassem seus postos na hierarquia militar. A visão dos alunos, relativas à descaracterização de patentes foi investigada por meio de uma questão aberta. Entre os 13 respondentes, sete praças e seis oficiais, encontrou-se o seguinte: apenas 3 oficiais opinaram; dentre os três oficiais que não opinaram, um registrou que não tinha entendido o questionamento; outro disse que ainda não havia usado a ferramenta; e o último não fez qualquer comentário. As opiniões emitidas pelos alunos oficiais foram:

- *Não vejo problema. Deve-se tratar apenas de assuntos didáticos, relativos a conteúdos apresentados pela professora, que deve ser a maior autoridade no Chat.*
- *Ótimo. Não inibe qualquer aluno.*
- *Não poderia ser diferente.*

Essas opiniões refletem uma concordância entre os oficiais.

Dos sete praças dois não expressaram opinião, e quatro opinaram positivamente:

- *Não vejo problemas, uma vez que todos se tratam com extremo cuidado e respeito. Acho até que torna mais fácil o desenrolar da conversação.*
- *"Tocar marinha" no chat!!!???*
- *Muito bom, pois não há a necessidade de saber com quem se está participando do chat e sim saber aplicar corretamente a aprendizagem do curso.*
- *Excelente*

Um quinto praça além de opinar positivamente, relatou uma experiência negativa em curso presencial, onde a hierarquia causou desconforto mútuo, constrangimento, clima desfavorável e evasão de praças. Sua opinião foi a seguinte:

- *Quando cumprida é muito positiva, mas já houve situações onde ela ficou implícita durante a conversação, gerando bloqueio e abandono da atividade.*

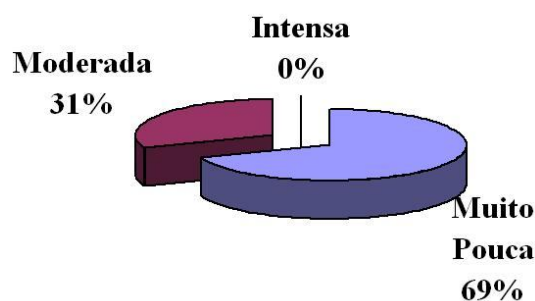
O relato de sua experiência negativa, onde o nome da OM foi omitido pelo pesquisador, encontra-se transcrito a seguir:

> Por experiência própria, posso afirmar que quando se junta Oficiais e Praças da Marinha em atividades intelectuais, há um "desconforto mútuo" que é público e notório. Alguns tentam disfarçar, alguns negam veementemente, outros aprendem a lidar com isso, mas freqüentemente ocorrem constrangimentos. Eu já passei por mais de uma situação destas a bordo do xxxxxxxxxxxxxx durante um curso que era ministrado na hora do almoço. Das 3 praças que iniciaram o curso, apenas eu permaneci por mais tempo, os demais desistiram logo no início, pois o clima era insustentável! Por vezes a Professora foi obrigada a intervir, tamanho o constrangimento. Sei que esses casos foram isolados, mas se querem aferir se isso existe, sugiro que façam uma pesquisa entre os Oficiais e as Praças com a seguinte pergunta: "Você estudaria um assunto qualquer em igualdade de condições com pessoas de nível hierárquico inferior/superior dentro da sua Organização Militar?", depois comparem os resultados...

Das respostas pode-se inferir que todos vêem a descaracterização de postos nas aulas de conversação positivamente: a autoridade da professora na sala de Chat é reconhecida; o tratamento entre os participantes é cuidadoso e respeitoso independente de patentes; esta sistemática torna mais fácil o desenrolar da conversação e evita situações de constrangimentos, que podem causar bloqueios e abandonos. As vantagens foram confirmadas nas observações de campo.

- <u>Interação Aluno-Aluno e Aluno-Professor</u>

Neste segundo questionário também foi apresentada uma pergunta sobre a interação entre os participantes. Uma questão fechada verificou como transcorreu a comunicação e interação com outros alunos do curso, sendo oferecidas três opções: muito pouca, moderada ou intensa. Nove (69%) alunos consideraram que houve muito pouca interação entre os alunos, quatro (31%) que a interação foi moderada, e nenhum assinalou interação intensa. Esta distribuição está ilustrada no gráfico 44.

Gráfico 44 – Interação entre Alunos

Solicitou-se, ainda, que descrevessem como transcorreu a comunicação e interação com os professores-tutores. As respostas obtidas estão no quadro 17.

Percebe-se que a visão dos alunos sobre a comunicação e relacionamento professor aluno é muito positiva. Apenas um aluno não opinou. Os comentários emitidos pelos demais doze alunos (92%) não contiveram qualquer crítica, problema ou opinião negativa.

Foram descritas três formas de comunicação: *voice chat*, *e-mail* e *one-to-one*. Um aluno reconheceu a comunicação como suficiente para um bom entendimento.

Os seguintes traços dos professores revelaram-se nas respostas: motivados, motivadores, atenciosos, pacientes, solícitos e educados.

Quadro 17 – Interação Professor-Aluno

Aluno	Interação Professor-Aluno
Aluno 1	•*Excelente. Minha professora (Verônica) é muito paciente e motivada pelo que faz. Nos deixa muito a vontade. Dei sorte.*
Aluno 2	•*Os professores são extremamente atenciosos, não há problemas relacionados a eles. Os contatos são através do chat de voz e one-to-one, mas sempre que se faz necessário, eles mandam e-mails. Não deixam nada a desejar.*
Aluno 3	•*Excelente e intensa interação virtual.*
Aluno 4	•*A comunicação com os professores tem ocorrido de duas maneiras: durante o voice chat ou por email. De ambas as formas considero muito boa. Os professores são atenciosos, solícitos, muito educados e extremamente motivadores.*
Aluno 5 e 9	•*Não opinaram*
Aluno 6	•*Ótima*
Aluno 7	•*Boa.*
Aluno 8	•*Quando houve, foi muito boa!*
Aluno 10	•*Excelente.*
Aluno 11	•*Através de email e com periodo muito pouco, mas o suficiente para um bom entendimento.*
Aluno 12 e 13	•*Muito Boa.*

Três aspectos da interação professor-aluno, em especial, foram investigados: a flexibilidade dos professores em relação às solicitações de tarefas, a velocidade em que o aluno recebe *feedbacks* de seus questionamentos e a motivação.

Em relação às solicitações de tarefas, os treze alunos consideraram os professores flexíveis. Nenhum aluno assinalou a opção “impositivos”. Foi solicitado aos alunos que justificassem suas opiniões, as quais estão reproduzidas no quadro 18.

Estas justificativas e as observações de campo evidenciaram que os professores não foram impositivos, havendo flexibilidade nas negociações de prazo com os alunos, quando necessário. Complementarmente, souberam motivar a execução das atividades nos prazos estabelecidos, lembrando aos alunos, por *e-mail*, suas pendências.

Quadro 18 - Flexibilidade dos Professores em Relação às Solicitações de Tarefas

Aluno	Opinião	Justificativa
Aluno 1	Flexíveis	• *No caso dos chats, mesmo que a preparação não tenha sido das melhores, todos são incentivados a participar..*
Aluno 2	Flexíveis	• *Tive problemas com meu equipamento, o que ocasionou uma demora no seguimento do curso, mas tive apoio total de minha professora e da equipe técnica do curso para resolvê-los. Ela me deu liberdade para continuar apesar do tempo transcorrido, ou seja, do tempo que passei sem acessar o site do curso.* *Mas ela sempre me relembra quando preciso me dedicar mais a alguma atividade específica, monitorando minhas necessidades. Acho isso muito bom, é uma espécie de "puxão de orelhas".*
Aluno 3	Flexíveis	• *Sem comentários. Os professores estão de parabéns. BZ!!*
Aluno 4	Flexíveis	• *Por vezes tive problemas em realizar tarefas online e as fiz por email, sempre foram recebidas, aceitas, corrigidas e devolvidas. Reportei impossibilidade de baixar áudio das atividades pronunciation, pedi a Professora para avaliar a pronúncia durante os voice chats e não houve qualquer empecilho.*
Aluno 5	Flexíveis	• *Sempre auxiliam os alunos.*
Aluno 6	Flexíveis	• *Não o que reclamar dos "teachers".*
Aluno 7	Flexíveis	• *Não justificou.*
Aluno 8	Flexíveis	• *Não houve nenhuma imposição, em qualquer momento por parte dos professores.* *A não ser quando, devido a minha longa ausência das aulas, fui desligado do curso, sem aviso!*
Aluno 9	Flexíveis	• *Já recebi diversos e-mails informando que só falta os chats para terminar o módulo basico 2 e que estou indo muito bem.*
Aluno 10	Flexíveis	• *Fui prontamente atendido em todas as minhas solicitações*
Aluno 11	Flexíveis	• *Em alguns momentos, no chat, precisei usar o Portugues para me comunicar e a professora foi bastante flexível permitindo o uso.*
Aluno 12	Flexíveis	• *Alertando quanto ao tempo restante para o término do curso, freqüência e participações no Voz Chat*
Aluno 13	Flexíveis	• *Não justificou.*

A respeito de como os professores responderam aos questionamentos a eles endereçados, doze (92%) alunos afirmaram ter recebido *feedbacks* rapidamente. Apenas um aluno registrou que as respostas dos professores foram demoradas.

Doze (92%) alunos indicaram terem sido motivados pelos professores a estudar. Apenas um respondeu negativamente.

Depreende-se, portanto, que na comunicação dos professores com os alunos houve negociação, *feedback* rápido e motivação para o estudo.

• A Formação em Serviço

Em relação à formação em serviço, dois questionamentos foram enderaçados aos alunos: (a) você acha que um curso a distância atende à formação em serviço (sim ou não)?; e (b) se você tivesse de escolher entre um curso a distância ou presencial para sua formação em serviço, que modalidade escolheria (presencial ou a distância)? Em cada caso, foi solicitado que o aluno justificasse sua resposta.

Todos os alunos responderam sim, ou seja, na visão dos alunos, um curso a distância atende à formação em serviço. As justificativas apresentadas estão reunidas no quadro 19.

Em relação à segunda pergunta, o quadro 20 reúne as preferências de modalidade de ensino que foram expressas pelos alunos para um curso de formação em serviço. Mostra, também, as justificativas apresentadas para cada escolha e as categorias contidas nestas justificativas.

Quadro 19 – Justificativas para a EAD como Formação em Serviço

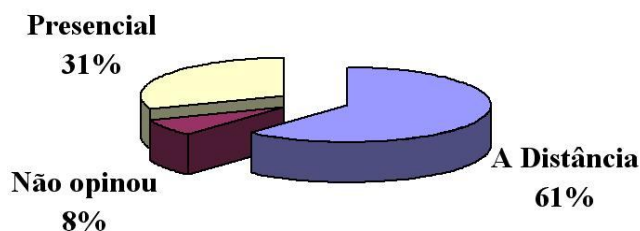
Aluno	**Justificativa**

Aluno 1	• *Para quem trabalha e possui várias atividades ao longo do dia é uma excelente opção, desde que o conteúdo seja adequado, o que penso ser o cado deste curso.*
Aluno 2	• *Não sei se entendi bem o enunciado, mas se que dizer que pode auxiliar às necessidades da língua inglesa que porventura apareçam no decorrer do trabalho, acho que atende sim.*
Aluno 3	• *Otimiza-se tempo e recursos. Já tenho aplicado os conhecimentos adquiridos em prol do serviço.*
Aluno 4	• *A dispensa da presença física facilita muito ao militar , devido as peculiaridades da caserna. O ritmo é determinado de acordo com a disponibilidade de tempo do aluno e a interação é muito boa. O Curso a distância não perde nada em qualidade de ensino, da forma como está sendo executado.*
Alunos 5, 7 e 10	• *Não justificaram.*
Aluno 6	• *Sim, pois o grande problema é o tempo hoje em dia. Quanto mais fácil o acesso ao ensino melhor.*
Aluno 8	• *Pelo menos é uma maneira de manter "em dia" o estudo de inglês, que muitas vezes é cobrado inesperadamente!* *Só que, logicamente, depende da dedicação do aluno!*
Aluno 9	• *Porque o conteúdo é bastante amplo e diversificado bastando apenas ter vontade para melhorar.*
Aluno 11	• *Porque o conteúdo é bastante amplo e diversificado bastando apenas ter vontade para melhorar.*
Aluno 12	• *Atende e facilita para que você realize as atividades nas horas vagas.*
Aluno 13	• *Vai depender da "disciplina" de cada aluno.*

Quadro 20 – Escolha de Modalidade e Justificativas

Aluno	Modalidade	Justificativa
Aluno 1	A distância	• *Flexibilidade de horários para desenvolver as atividades..*
Aluno 2	A distância	• *Horáro livre e flexível.*
Aluno 3	Presencial	• *O curso à distância é uma excelente opção, todavia não substitui o curso presencial, onde a atenção do aluno é totalmente voltada para o aprendizado.*
Aluno 4	A distância	• *Devido aos fatores já mencionados na resposta anterior. (Item anterior: A dispensa da presença física facilita muito ao militar , devido as peculiaridades da caserna. O ritmo é determinado de acordo com a disponibilidade de tempo do aluno e a interação é muito boa. O Curso a distância não perde nada em qualidade de ensino, da forma como está sendo executado).*
Aluno 5	Não opinou	• *Dependerá da disponibilidade e duração do curso*
Aluno 6	Presencial	• *Apesar da facilidade, mas não necessito urgentemente do Inglês. Caso necessitasse, acredito que procuraria o curso na fase presencial para poder estudar todos os dias em sala de aula.*
Aluno 7	A distância	• *Não justificou.*
Aluno 8	Presencial	• *O presencial exige o efetivo comparecimento do aluno.* *O curso à distância, em que pese ser uma excelente ferramenta, depende muito do aluno, que, após passada a “novidade”, há uma tendência ao relaxamento do aluno!*
Aluno 9	A distância	• *Esta me satisfazendo plenamente.*
Aluno 10	Presencial	• *Aumenta minha obrigação na participação das aulas.*
Aluno 11	A distância	• *Porque eu posso manobrar meu tempo com mais facilidade, escolhendo o momento mais adequado para estudar.*
Aluno 12	A distância	• *Não justificou.*
Aluno 13	A distância	• *Pela flexibilidade de dia/horários.*

Entre os sujeitos, a modalidade a distância revelou-se predominante para cursos de formação em serviço: um aluno não opinou, quatro (31%) escolheriam curso presencial e oito (61%) a distância. O gráfico 45 ilustra esta distribuição.

Gráfico 45 – Preferência de Modalidade para Curso de Formação em Serviço

As justificativas apresentadas pelos oito alunos que preferiram o curso a distância foram:

- *Flexibilidade de horário.*
- *Respeita o ritmo do aluno.*
- *Dispensa a presença física.*
- *Experiência positiva no curso atual.*
- *Facilita o militar.*
- *Não perde em qualidade.*

Dentre elas, a mais recorrente foi flexibilidade de horários para estudar e realizar as atividades do curso. Foi citada por cinco (38%) alunos.

As justificativas apresentadas pelos quatro alunos que preferiram o curso presencial foram:

- *Estudar em sala de aula.*
- *Impor maior comprometimento.*
- *Sem dispersão de atenção.*
- *Depender menos do aluno.*

O aluno que não escolheu uma modalidade de curso para formação em serviço, justificou que dependerá da disponibilidade e duração do curso.

- Sugestões dos Alunos Para Novos Cursos a Distância na Marinha

As respostas à última pergunta do segundo questionário (que sugestões você oferece para realização de novos cursos a distância na Marinha ?) estão reunidas no quadro 21.

Quadro 21 - Sugestões de Novos Cursos na MB

Alunos	**Sugestões de Novos Cursos na MB**
Alunos 1, 12 e 13	• *Não apresentaram sugestões*
Aluno 2	• *Outras línguas estrangeiras.*
Aluno 3	• *Informática e* • *outras línguas.*
Aluno 4	• *Outros idiomas – (Espanhol preferencialmente);* • *Técnicas de Redação;* • *Gestão de Microempresas*
Aluno 5	• *Tendo em vista a chegada do computador em nossos lares e serviços, creio que cursos relacionados a este tema sejam interessantes.*
Aluno 6	• *As que já foram mencionadas. O curso está me auxiliando bastante.*
Aluno 7	• *Informática* • *Gestão de Material para todas as especialidades e não somente para "PL" e "ES"*
Aluno 8	• *Acredito que o estabelecimento de metas ou algum tipo de motivação como, por exemplo, uma premiação de ingressos gratuitos para filmes (em língua inglesa) na Cultura Inglesa para os primeiros a atingirem uma meta, pode prender mais o aluno, evitando-se o êxodo após algum tempo.* • *A existência de "novidades" e inovações ao longo do curso podem ser um instrumento de motivação.* • *Com relação a línguas, acho que o curso poderia ser expandido para o espanhol ou francês, por exemplo!*
Aluno 9	• *Espanhol.*
Aluno 10	• *Sugiro abrir parcerias com a ENAP e o Instituto de Legislação Brasileiro (ILB) do Senado..*
Aluno 11	• *Cursos na area de informatica, principalmente na parte de administração de redes e lotus notes.*

Portanto, as sugestões contemplaram as áreas administrativa, línguas, Informática e legislação. Os cursos especificados foram Espanhol, Francês, Técnicas de Redação, Gestão de Microempresas, Gestão de Material, Informática, Administração de Redes e *Lotus Notes*. A sugestão mais recorrente foi na área de língua estrangeira, citada por cinco (38%)

alunos, seguida de Informática, sugerida por quatro (31%) alunos, conforme apresentado no quadro 22. Três alunos (23%) não apresentaram sugestões.

Quadro 22 – Áreas de Conhecimentos dos Cursos Sugeridos pelos Alunos

Áreas de Conhecimento	**Ocorrências**
Línguas Estrangeiras	5
Informática	4
Administrativa	3
Legislação	1

4.4 O MATERIAL *ONLINE*

Além dos dados coletados nos questionários, este pesquisador procedeu a uma análise do material *online*, com o objetivo de caracterizar a estrutura de apresentação, os tipos e as freqüências das atividades. Para tanto, foi adotado o seguinte procedimento: (1º) todas as janelas de menu de cursos e menu de atividades foram acessadas; (2 º) para cada curso[25] identificou-se o título de cada unidade, o número de identificação de cada atividade, e o tipo de cada atividade. Estes dados foram lançados em um arquivo Excel de computador, o que permitiu uma análise estatística, determinando-se: a quantidade de

[25] Chamam-se cursos, ou módulos, as etapas que seguem uma seqüência, conferindo uma gradação de dificuldade aos estudantes, segundo os níveis definidos pela ALTE - *The Association of Language Testers in Europe* (Anexo 1). A cada curso concluído, o aluno recebe um certificado expedido pela Cultura Inglesa com a chancela da Escola Naval.

atividades por curso. As avaliações intermediárias, realizadas no meio de cada curso (*progress check*) e as avaliações finais (*final test*) foram incluídas como atividades nesta estatística.

- **Composição e Estrutura de Apresentação**

Todo o material do curso é fornecido *online*, pela intranet da MB ou pela Internet. Os menus de atividade que dão acesso a esse material seguem uma programação visual padronizada, onde cada tipo de atividade é identificado por um símbolo (*ícone*) de identificação, conforme ilustrado no quadro 23. Esta identificação visual facilita ao aluno reconhecer o tipo de interação a que será submetido e agiliza a navegação.

Uma das características apontadas por Campos (2006, p.2) como requisito para um bom curso *online* é a "utilização de figuras, diagramas ou ícones das estruturas de informação e de comandos". A presença desses ícones de atividades em todo o curso atende à característica apontada por Campos. As observações de campo constataram que a apresentação visual das unidades e das atividades de um curso eram facilmente assimiladas pelos alunos.

Quadro 23 – Ícones dos Tipos de Atividade

ÍCONE	SIGLA	TIPO DE ATIVIDADE	
	PC	Progress Check	Progress Check
	FT	FINAL TEST	FINAL TEST
	G	GRAMÁTICA	GRAMMAR
	V	VOCABULÁRIO	VOCABULARY
	SV	SUA VEZ!	—
	LV	LISTA DE VOCABULÁRIO	VOCABULARY LIST
	BP	BATE PAPO	One-to-one

ÍCONE	SIGLA	TIPO DE ATIVIDADE	
	CO	COMPREENSÃO ORAL	LISTEN
	PO	PRÁTICA ORAL	SPEAKING SLOT
	PE	PRÁTICA ESCRITA	WRITING
	WD	WEB DISCOVERY	WEB DISCOVERY
	LE	LEITURA	READING
	FR	FÓRUM	What do you think?
	P	PRONÚNCIA	PRONUNCIATION

A contagem de atividades por curso revelou que, em média, o AVA propõe em cada curso 82 atividades obrigatórias. O curso com mais atividades é o *Upperintermediate 1* com 89 atividades. Os cursos *Foundation 1* e *Foundation 2* são os que contêm menor número de atividades, 73 cada um. O quadro 24 mostra o total de atividades por curso e o quadro 25 a distribuição percentual das atividades, na composição do material *online*.

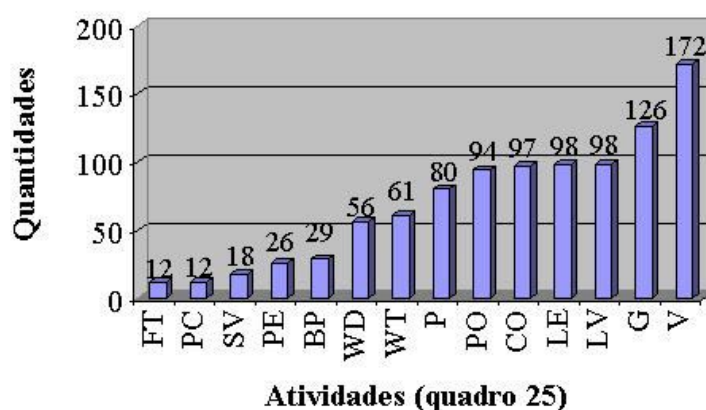
Quadro 24 - Quantidade de Atividades por Curso.

Curso	Total
FOUNDATION 1	73
FOUNDATION 2	73
BASIC 1	82
BASIC 2	81
ELEMENTARY 1	80
ELEMENTARY 2	81
INTERMEDIATE 1	82
INTERMEDIATE 2	83
UPPERINTERMEDIATE 1	89
UPPERINTERMEDIATE 2	84
ADVANCED 1	85
ADVANCED 2	86
Total geral	979
Média	82

Quadro 25 – Distribuição Quantitativa dos Tipos de Atividades

Tipo	Total	
FT - Final Test	12	1%
PC - *Progress Check*	12	1%
SV - Sua vez !	18	2%
PE - Prática de Escrita	26	3%
BP - Bate Papo	29	3%
WD - *Web Discovery*	56	6%
WT - Fórum	61	6%
P - Pronúncia	80	8%
PO - Prática Oral	94	10%
CO - Conversação Oral	97	10%
LE - Leitura	98	10%
LV - Lista de Vocabulários	98	10%
G - Gramática	126	13%
V - Vocabulário	172	18%
Total geral	979	100%

Os tipos de atividade com maior ocorrência ao longo dos doze cursos são: vocabulário, com 172 ocorrências; gramática com 126; lista de vocabulário e leitura com 98, cada tipo; conversação oral com 97 e prática oral com 94. Percebe-se que predomina o trabalho com o vocabulário, pois as atividades de vocabulário e lista de vocabulário perfazem, juntas, 28% das atividades. O gráfico 46 mostra esta distribuição usando as abreviaturas incluídas no quadro 25.

Gráfico 46 – Distribuição dos Tipos de Atividade

- **Estimativa de Tempo para Realização de uma Atividade**

As quantidades totais de horas previstas para o aluno completar cada curso são 30 horas, do *Foundation 1* até o *Intermediate 2*, e 35 horas do *Upperintermediate 1* até o *Advanced 2*. Ao todo são previstas 380 horas de estudo, para todos os 12 cursos, com um tempo médio de 23 minutos de dedicação para cada uma das 979 atividades propostas. O quadro 26 apresenta o tempo médio de atividades em cada um dos cursos.

Quadro 26 – Duração dos Cursos e Atividades

Curso	Horas	Atividades	Minutos/atividade
FOUNDATION 1	30	73	25
FOUNDATION 2	30	73	25
BASIC 1	30	82	22
BASIC 2	30	81	22
ELEMENTARY 1	30	80	23
ELEMENTARY 2	30	81	22
INTERMEDIATE 1	30	82	22
INTERMEDIATE 2	30	83	22
UPPERINTERMEDIATE 1	35	89	24
UPPERINTERMEDIATE 2	35	84	25
ADVANCED 1	35	85	25
ADVANCED 2	35	86	24
Total geral	380	979	
Média	32	82	23

Admitindo-se que um estudante queira concluir cada curso em 2 meses, ele teria que dedicar cerca de 3 horas e meia de estudo por semana para um curso de 30 horas, ou 3 horas e 50 minutos para concluir um de 35 horas, supondo-se que, em média, um mês possui quatro semanas e meia.

- **Avaliação da Interfaces do Material *Online* na Visão dos Professores-tutores**

Como a opinião expressa pelos alunos a respeito do material de apoio demonstrou-se pouco crítica, resolveu-se investigar o material *online*, na perspectiva dos professores. Para isto, focou-se as interfaces disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (*Online Courses*). O procedimento adotado foi o seguinte: enviou-se, via *e-mail*, quatorze critérios de análise das interfaces, para que os docentes os pontuassem em escalas inteiras de 0 a 10. Estes critérios, baseados em Reeves (1994), Campos (2006) e Ally (2004), foram: (a) facilidade de utilização pelo aluno; (b) facilidade de utilização pelo professor;

(c) navegação; (d) mapeamento; (e) apresentação da informação; (f) uso integrado das mídias (áudios, textos e imagens) ; (g) estética ; (h) funcionalidade geral; (i) funcionalidade das interfaces administrativas; (j) interatividade aluno material; (k) interatividade aluno-aluno; (l) interatividade professor-aluno; (m) interatividade professor-professor; e (n) interatividade professor-material.

O método proposto por Reeves (1994) apresenta uma abordagem para análise de produtos de software educacional. Estabelece critérios relacionados a interface com usuário, que são apresentados em escalas, em cujos extremos são colocados os conceitos antagônicos que caracterizam cada critério. De acordo com Reeves, estes critérios não são suficientes para uma análise completa de um software educacional, mas auxiliam a análise dos aspectos artísticos e técnicos que não são citados nos critérios de abordagem pedagógica. Aos critérios de Reeves foram acrescentadas escalas para avaliação das capacidades de interação que o AVA provê. Os requisitos apontados por Campos (2006) para um bom material de apoio *online* estão contemplados neste conjunto de critérios.

Sete dos dez professores (70%) devolveram as escalas preenchidas. Para facilitar a análise dos dados, a escala foi graduada de 0 a 10, onde o conceito negativo a respeito de um critério era apresentado à esquerda, valendo zero, e o positivo, à direita, valendo dez. A média dos conceitos atribuídos pelos professores foi relacionada à seguinte avaliação qualitativa: 0 a 4 visão negativa, 4 a 5 visão regular, 6 a 8visão positiva, 9 a 10 visão muito positiva. Esta escala encontra-se no Anexo 6.

A facilidade de utilização do AVA pelo aluno foi considerada regular por apenas dois professores. Quatro apresentaram uma visão positiva, ou seja, de fácil utilização, e

apenas um considerou muito positiva , conforme mostra o gráfico 47. Em média (6,9), os professores consideraram o ambiente de fácil utilização pelos alunos.

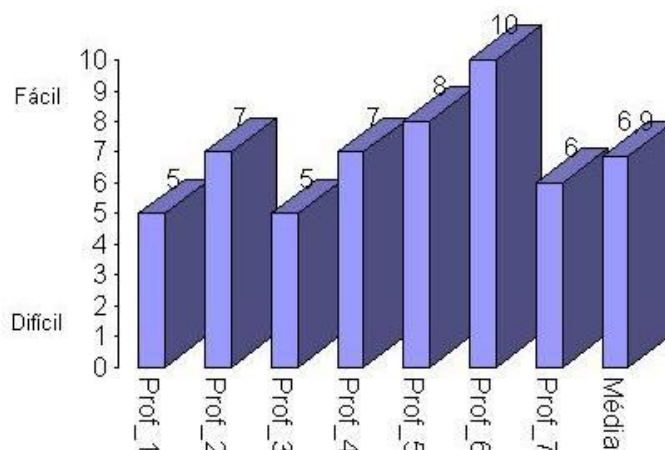
Gráfico 47 – Facilidade de Utilização do AVA pelo Aluno

Conforme os dados do gráfico 48, a plataforma de AVA foi considerada muito positiva pela maioria dos professores. Em média, a avaliação foi positiva.

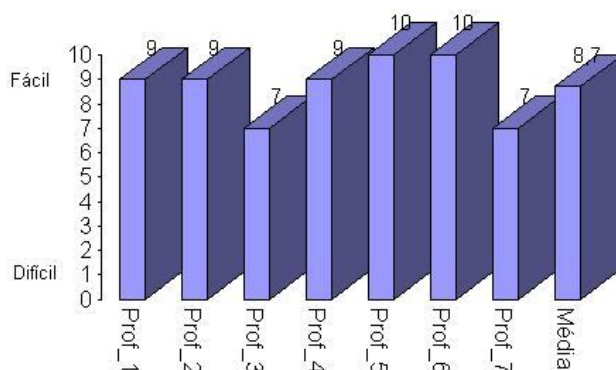
Gráfico 48 – Facilidade de Utilização pelo Professor

A navegação foi considerada muito fácil por 4 professores (57%) e fácil por3 (43%). A média 8,6 expressa uma visão positiva dos professores sobre a facilidade de percorrer os ambientes de aprendizagem do sistema. Esta qualidade, que resulta da interligação das unidades de informação, é considerada essencial por Campos (op.cit.); permite que usuários naveguem de uma unidade para outra e torna fácil seguir referências.

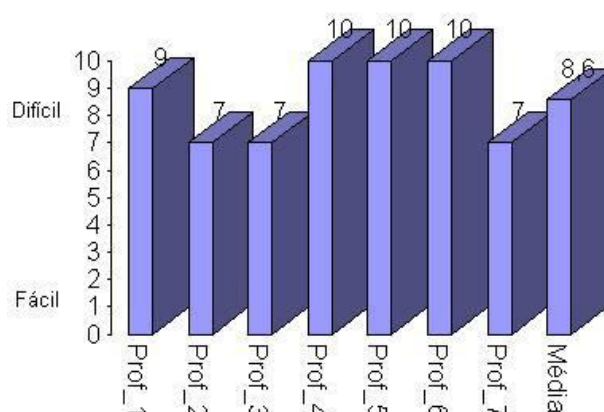
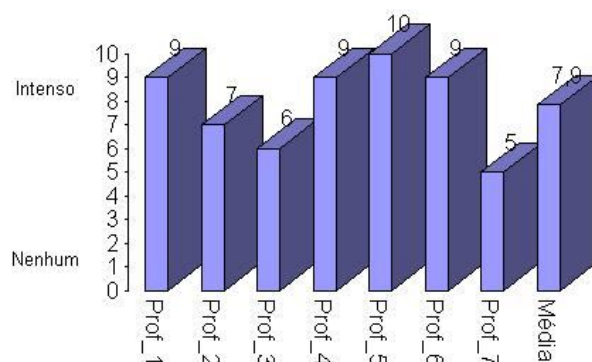
Gráfico 49 – Navegação

O mapeamento, segundo Reeves (1994), refere-se à habilidade do programa em rastrear os caminhos percorridos pelo aluno. Uma professora considerou esta capacidade regular. Dois consideraram que o mapeamento é intenso e quatro muito intenso. Em média (7,9) o grupo considerou o mapeamento intenso e em maioria (57%), muito intenso.

Gráfico 50 – Mapeamento dos Caminhos Percorridos pelo Aluno

O material de apoio contido no *Online Courses* apresenta a informação de forma modular (por atividade) e hierárquica (curso, unidade, atividade). Estas duas características facilitam a clareza na apresentação das informações (Campos, op.cit.), e elas se

confirmaram na visão dos professores: todos avaliaram positivamente a clareza na apresentação da informação, que apresentou média 7,7, ilustrada no gráfico 51.

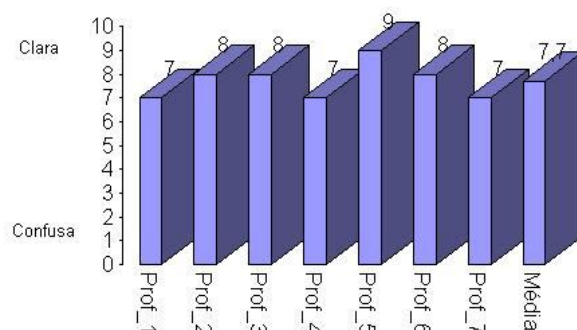
Gráfico 51 – Apresentação da Informação

A integração de áudio, vídeo e texto é outro critério proposto por Reeves (1994) para avaliação de ambiente de aprendizagem por computador. Campos (op.cit) afirma que o uso de recursos sonoros e visuais, a utilização de figuras, diagramas ou ícones nas estruturas de informação, e de comandos e textos curtos, são características de um bom material *online*. A avaliação da integração de mídias pelos professores foi muito positiva, tanto em média (9,1) como em maioria (86%): apenas um professor considerou-a coordenada; todos os demais assinalaram "muito coordenada".

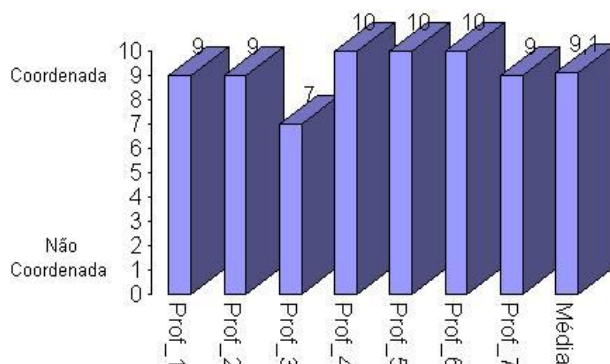
Gráfico 52 – Integração das Mídias

As telas das atividades e os conteúdos para os alunos devem ser agradáveis e convidativos. É importante a apresentação das unidades de informação em janelas, com número, formato, tamanho e distribuição adequados (CAMPOS, 2006). Uma estética agradável reflete um bom planejamento visual e gráfico das telas. Neste sentido, foi solicitado aos professores que avaliassem a estética do curso. O resultado, mostrado no gráfico 53, indica que seis dos sete professores conceituaram a estética como muito agradável e apenas um como regular. A média 8,9 revela que a estética foi tida como agradável.

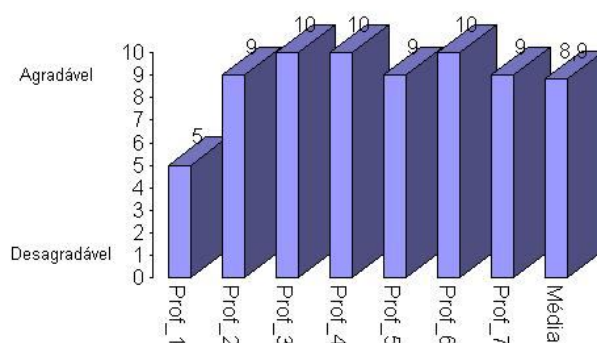
Gráfico 53 – Estética das Interfaces

O AVA foi considerado funcional (média 8,4) pelos professores, conforme as posições expressas no gráfico 54.

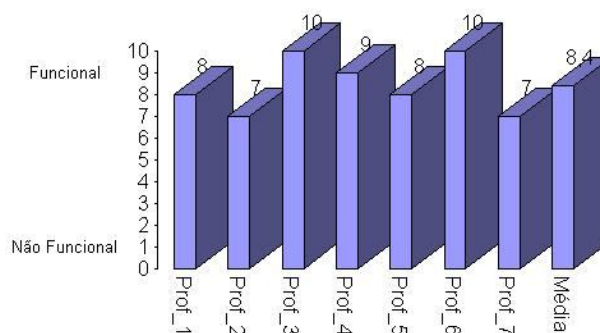
Gráfico 54 – Funcionalidade Geral

Também foi positiva a avaliação das interfaces administrativas: dois professores acharam-na muito funcional (29%), quatro funcional (57%) e apenas um (14%) considerou regular. Pode-se, então, afirma que, na perspectiva dos professores, as interfaces administrativas apresentam boa funcionalidade.

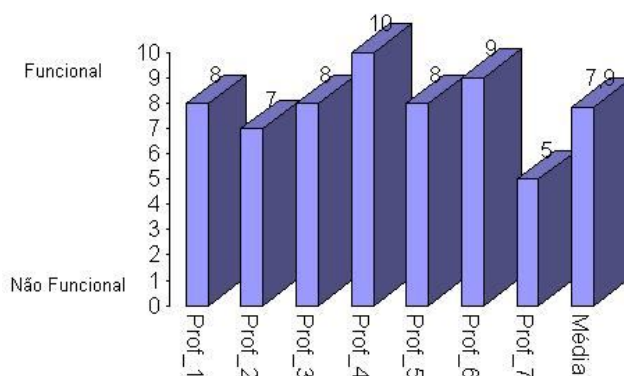
Gráfico 55 – Funcionalidade das Interfaces Administrativas

A interatividade aluno-material foi avaliada como muito alta por três (43%) professores e alta pelos demais (57%). Portanto, é positiva a percepção dos professores em relação à interação que o ambiente provê.

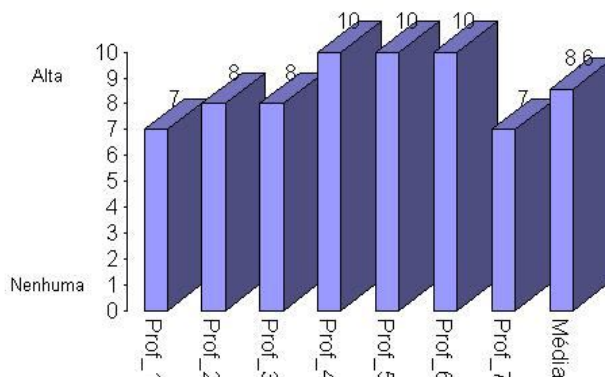
Gráfico 56 – Interatividade Aluno-Material

As observações de campo e a análise da estrutura do material *online* revelaram que a interação entre alunos é mais explorada no ambiente do *chat* de voz. As atividades no fórum foram em pequena quantidade e o uso do *chat* textual entre alunos não era obrigatório e não foi estimulado. O AVA possui recursos que possibilitam a interação, mas que foram pouco empregados. Talvez por este motivo apareça a dispersão de opiniões expressas no gráfico 57, onde a interação aluno-aluno é tida em média como regular (5,9).

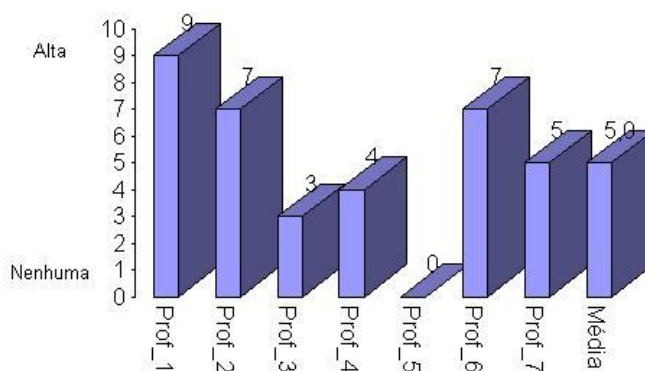
Gráfico 57 – Interatividade Aluno-Aluno

É função primordial da tutoria efetivar a interação pedagógica por meio do estabelecimento de contato direto com os alunos. É o que Campos (2005) denomina de função tríplice professor-tutor-aluno: docência, orientação e avaliação. Neste curso, em especial, todos os professores exerceram o papel de tutor, o que amplifica a importância da interação professor-aluno, exigindo que o AVA dispusesse de boas interfaces facilitadoras desse relacionamento. A maioria dos professores (71%) considerou que o AVA possibilitou uma interatividade muito alta com os alunos, (14%) assinalou alta e (14%) regular. Em média (8,6) os professores consideraram alta a interatividade professor-aluno no AVA.

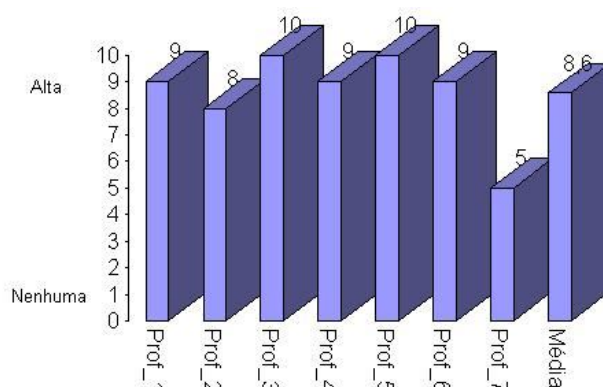
Gráfico 58 – Interatividade Professor-Aluno

Os resultados do gráfico 59 sugerem que os professores consideraram que o ambiente não provê interfaces que tornem possível a interação entre eles. As observações de campo demonstraram que houve muita interação entre os professores, mas fora do AVA da Cultura Inglesa. Esta interação ocorreu principalmente por meio da lista de discussão aberta no provedor de serviços Yahoo, desde o curso de preparação dos professores-tutores em janeiro de 2005.

Gráfico 59 – Interatividade Professor-Professor

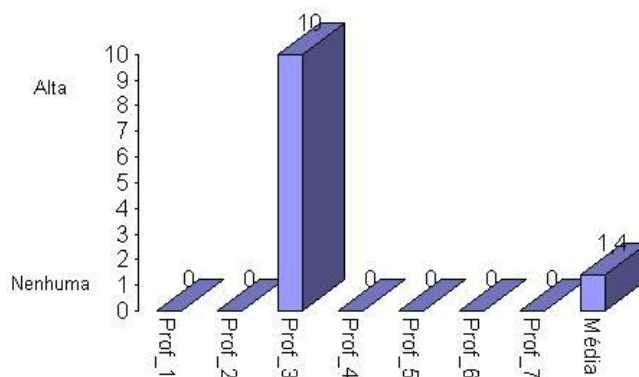
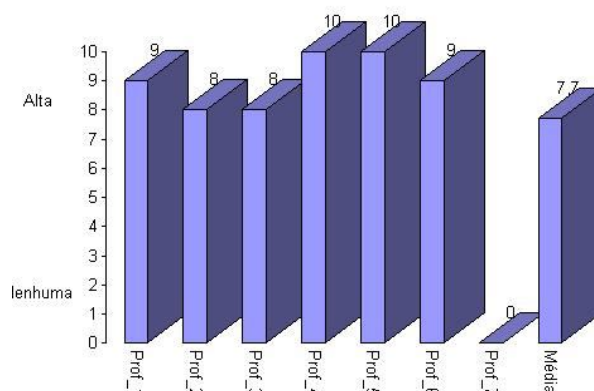



Gráfico 60 – Interatividade Professor-Material

O quadro 27 consolida as perspectivas dos professores a respeito dos recursos disponibilizados pelas interfaces do AVA, onde sobressaem a visão negativa da interatividade aluno-aluno e a visão muito positiva da integração das mídias. No geral, as interfaces do material *online* foram consideradas adequadas.

Quadro 27 – Interfaces na Visão dos Professores

Visão do Professor	**0 a 3,9**	**4 a 5,9**	**6 a 8,9**	**9 a 10**
	Negativa	**Regular**	**Positiva**	**Muito positiva**
Facilidade de utilização pelo o aluno			**6,9**	
Facilidade de utilização pelo o professor			**8,7**	
Navegação			**8,6**	
Mapeamento dos caminhos percorridos pelo aluno			**7,9**	
Apresentação da informação			**7,7**	
Integração das mídias				**9,1**
Estética das interfaces			**8,9**	
Funcionalidade Geral			**8,4**	
Funcionalidade de interfaces administrativas			**7,9**	
Interatividade aluno-material			**8,6**	
Interatividade aluno-aluno		**5,0**		
Interatividade professor-aluno			**8,6**	
Interatividade professor-professor	**1,4**			
Interatividade professor-material			**7,7**	

4.5 *VOICE CHAT*

Algumas aulas de conversação foram acompanhadas nesta pesquisa. O investigador entrava na sala, se identificava à professora e pedia autorização para acompanhar a atividade. A presença do pesquisador foi passiva, isto é, ele não participou das interações, quando havia aluno no ambiente. Com o objetivo de facilitar posterior análise, os diálogos das aulas foram gravados. Esta gravação foi feita diretamente no computador com o programa *Audacity*, que é de licença gratuita e pode ser obtido em *site* de Internet[26]. Este programa, além de capturar o áudio, apresenta um gráfico de amplitudes e tempo, o que facilitou uma posterior análise dos dados.

Após a observação de algumas seções de *voice chat*, alguns problemas puderam ser notados, uns de natureza técnica, outros de natureza processual. Entre os problemas de natureza técnica encontrou-se: (a) dificuldade de acesso ao ambiente de conversação; (b) a qualidade instável da conexão, com possíveis quedas; (c) a perda de conexão do professor, com necessidade de mudar de apelido (*nickname*) para poder retornar; e (d) problemas na reprodução do áudio.

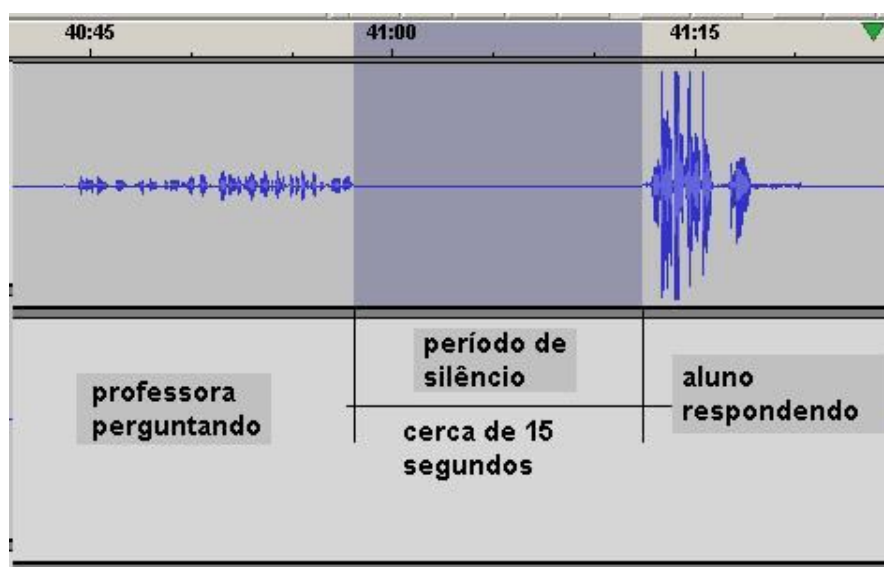
Os quatro tipos de problemas na reprodução do áudio, que influeciam o ritmo da fala, foram: (a) pausas longas entre falas; (b) diferenças nos níveis de volume; (c) quebra de palavras ou sentenças; e (d) repetições.

O primeiro destes problemas é a ocorrência de pausas com períodos longos de silêncio, que afetam o ritmo da aula e podem provocar a sensação de "demora" para os participantes. É um elemento difícil de se controlar ou evitar, pois depende de fatores como o tempo necessário para um aluno pensar e responder, quando um professor a ele se dirige.

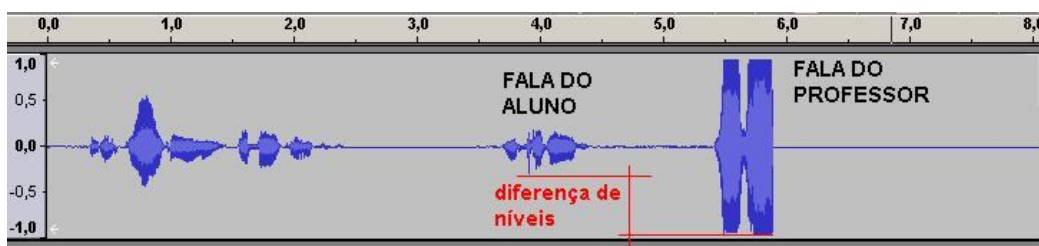
---

[26] Programa disponível no endereço de Internet <http://audacity.sourceforge.net/download/>.

Também depende da velocidade de conexão, que pode ser lenta para alguns alunos, e que deve ser rápida para o professor, pois naturalmente é o moderador do processo. A figura 78 ilustra uma ocorrência dessa natureza, recorte de uma aula de conversação no *Online Courses*. A amostra de áudio, relativa ao recorte ilustrado, encontra-se no CD-ROM em anexo, na pasta \Audio\pausa_longa.wav. Para uma melhor noção do problema, recomenda-se que o áudio seja escutado.

Figura 78 – Pausa Longa.

Durante as seções de conversação, também foram observadas diferenças acentuadas no nível de volume de áudio entre as falas dos participantes. Este fato produz uma dificuldade, pois obriga que o participante aumente o volume de reprodução, para que fique compreensível, quando uma fala muito baixa se encontra em execução; caso se siga a fala de um participante com alto volume, esta transição provoca uma sensação de desconforto auditivo (“volume alto”), que obriga o ouvinte a abaixar o volume de áudio no computador. Este problema seria minimizado se a interface dispusesse de um recurso de

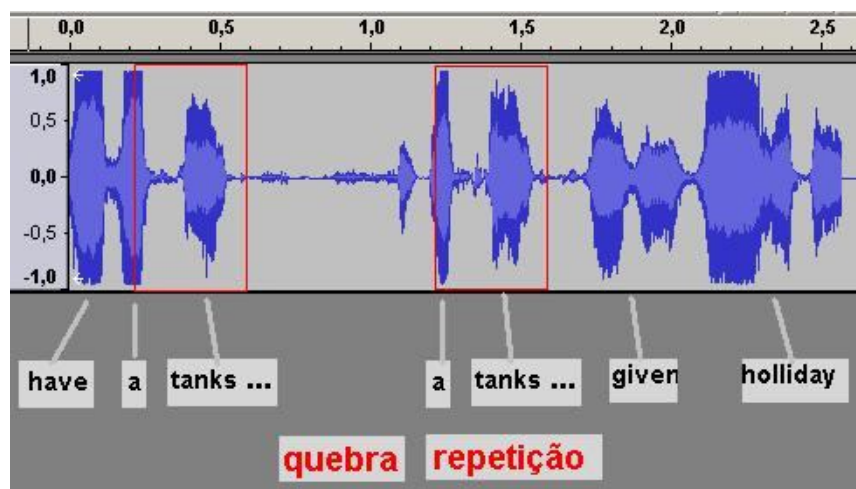
equalização de nível. A figura 79 apresenta uma ocorrência deste tipo, durante uma aula de conversação. A amostra de áudio, relativa a este recorte, encontra-se no CD-ROM em anexo, na pasta \Áudio\DiferencaNiveis.wav.

Figura 79 – Diferença de Níveis de Volume.

Não foram percebidos ruídos superpostos às falas durante os períodos de observação.

Outro problema revelado, foi a quebra de sentenças ou palavras. Assim, o fluxo de áudio é interrompido no meio de uma frase ou palavra, aparece um intervalo de silêncio, e a reprodução é, então, retomada. A sensação produzida no ouvinte é de " quebra". Um registro típico deste problema aparece na figura 80. A amostra de áudio, relativa a este registro, encontra-se no CD-ROM em anexo, na pasta \Audio\Quebra.wav. Percebe-se que a mensagem foi gerada continuamente, mas a reprodução foi interrompida no meio da palavra "você", ficando assim o fluxo da fala: "*...vou contar sua participação, até porquê fiz algumas perguntas para vo*"; interrompe e pausa por cerca de 9 segundos; continua "*ce, mas vou dar uma dica: da próxima vez...*".

Figura 80 – Quebra de Palavra.

Algumas vezes as quebras foram acompanhadas de repetição, onde a reprodução do fluxo de áudio é interrompida, ocorre uma pausa de alguns segundos, e o áudio retoma repetindo o que já havia sido reproduzido anteriormente. A figura 81 ilustra uma amostra de áudio com ocorrência de interrupção seguida de repetição. O CD-ROM em anexo, na pasta \Audio\, contém o arquivo deste áudio denominado Repeticao.wav. A sensação produzida no ouvinte é de "gagueira" do locutor.

Figura 81 – Quebra de Sentença Seguida de Repetição.

Estes problemas técnicos ocorreram com pouca freqüência, não comprometendo o ritmo da aula.

Outros problemas foram identificados nas sessões de *voice chat*: (a) dificuldades de alguns alunos em usar os controles da interface, como conseqüência da falta de familiaridade como uso de computador; (b) aluno que chega atrasado na seção agendada para seu nível, ficando tempo insuficiente para uma participação mais completa; (c) aluno que chega adiantado em seção reservada a outro nível, ocupando lugar na sala virtual; e (d) aluno que usa uma desculpa técnica para não participar dos diálogos, embora presente na sala.

4.6 DADOS OBTIDOS DO SUPORTE TÉCNICO DA CULTURA INGLESA

Com o objetivo de melhor identificar problemas e acertos na implantação dos cursos na MB, um questionário foi enviado, por correio eletrônico, ao responsável pelo suporte técnico aos alunos e professores. Foram enviados cinco grupos de perguntas, a saber: (1) Que problemas de natureza técnica, administrativa ou processual (ensino/aprendizagem) vocês enfrentaram ou observaram (por parte da Cultura Inglesa, Marinha. Professores, Alunos..)? Quais os mais freqüentes ? (2) Como foi a interação (relacionamento educacional, administrativo) com a Marinha? (3) Quais as consultas mais frequëntes por parte dos alunos e dos professores? (4) Quais os principais acertos nesta fase de implantação? (5) Como foi a adaptação dos professores ao ambiente online da Cultura Inglesa? Este procedimento foi adotado pelo fato de que o suporte técnico capta, de forma centralizada, as dúvidas dos alunos e professores. O quadro 27 apresenta as respostas coletadas.

Quadro 28 – Questionário Respondido pelo Suporte da Cultura Inglesa

(1) Que problemas de natureza técnica, administrativa ou processual (ensino/aprendizagem) vocês enfrentaram ou observaram (por parte da Cultura Inglesa, Marinha. Professores, Alunos)? Quais os mais freqüentes ?
• *Como a maioria dos programas de e-learning, as maiores dificuldades foram de natureza técnica, somadas à falta de familiaridade dos alunos com o ambiente de curso. Muitos alunos, na ânsia de iniciarem os estudos o mais rápido possível, não leram as instruções iniciais nem os principais requisitos de hardware e software para o devido funcionamento do curso. Como conseqüência, no início do programa ocorreram vários problemas evitáveis, o que gerou uma carga extra para os professores online, os quais ainda não estavam ambientados ao curso.* • *Os problemas técnicos podem ser aglomerados em dois grandes grupos: incompatibilidade e configurações de equipamento (tanto de hardware e software); problemas de rede (restrições à navegação, firewalls e proxies)* • *Na área administrativa, os primeiros meses do projeto também tumultuados, pois as três instituições envolvidas no controle dos alunos (Escola Naval, Abrigo do Marinheiro e Cultura Inglesa) divergiam sobre maneira de identificação do aluno, o que foi eliminado com a adoção do número de NIP como forma de identificação pessoal do aluno.* • *Com relação aos alunos, as maiores dificuldades que eles tiveram foram oriundas da própria natureza do curso, novidade para a quase totalidade dos participantes. Muitos sentiram-se "perdidos", pois não sabiam o que fazer sem terem a presença física do professor. Problemas desse tipo foram contornados com o acompanhamento semanal realizado pelos professores e com a adoção do plano de estudo individual.* • *Além disso, muitos alunos eram inibidos e receosos para participarem das aulas de conversação no voice chat, o que foi solucionado com a adoção de sessões especiais chamadas de Fam Chat, onde o aluno pode entrar e participar livremente em português, sem ser avaliado por isso.*
(2) Como foi a interação (relacionamento educacional, administrativo) com a Marinha?
• *Desde as primeiras discussões sobre a implantação do projeto a Marinha do Brasil sempre se mostrou solícita e receptiva às idéias propostas pela Cultura Inglesa. Foi criada uma lista de discussão na web, onde todos os envolvidos em ambas instituições podiam participar livremente e trocar experiências com os demais. Além disso, ocorreram reuniões periódicas entre a coordenação do curso na Escola e na Cultura, com o objetivo principal de estabelecer novas diretrizes para o produto e buscar soluções que otimizassem a experiência de aprendizado dos alunos.*

(3) Quais as consultas mais frequëntes por parte dos alunos e dos professores?
• *As maiores dúvidas dos alunos são referentes à utilização do programa de chat de voz, grande novidade para a maioria dos participantes. Muitos tiveram dificuldades no setup inicial do equipamento, devido principalmente à grande variedade de configurações em computadores pessoais.* • *Em relação aos professores, as consultas mais freqüentes são aquelas relacionadas ao funcionamento do sistema de registro de atividades e às funcionalidades específicas do curso, como o fórum, por exemplo.*
(4) Quais os principais acertos nesta fase de implantação?
• *Destaco como principal fator de contribuição para o sucesso do programa, a grande sinergia entre as equipes da Escola naval e da Cultura Inglesa, as quais sempre atuaram em conjunto, com a mesma visão para o projeto.* • *Além disso, o treinamento intensivo realizado com os professores sobre a utilização das ferramentas disponíveis no curso também foi crucial para que eles estivessem bem-preparados e conhecessem bem o funcionamento dos programas e atividades antes do início das aulas*
(5) Como foi a adaptação dos professores ao ambiente *online* da Cultura Inglesa?
• *Lourival, talvez essa pergunta possa ser melhor respondida pelos próprios professores, o que você acha?*

Cabe aqui comentar a questão da autonomia. A frase *Muitos sentiram-se “perdidos”...* revela um problema identificado em muitos alunos: a falta de hábito ou preparo para agirem com autonomia. Revelou-se, de forma recorrente, na perspectiva do suporte técnico da Cultura Inglesa, dos coordenadores, professores e alunos. É válido, portanto, dizer que muitos alunos não estavam preparados para um estudo mais autônomo.

Um aspecto positivo que se destacou foi a cooperação inter-institucional (*...em conjunto, com a mesma visão para o projeto...).* Apareceu na fala do suporte técnico (quadro 28), em mensagens da lista de discussão dos professores e nas observações de campo.

O uso da tecnologia e a novidade de estudar ou ensinar *online* revelaram-se, em um primeiro momento, como dificuldades para alguns professores e alunos. Em especial, as aulas de conversação *online* foram as mais influenciadas por essas dificuldades, frente aos problemas de instalação e uso do programa de *voice chat*. O uso gradativo do ambiente virtual de aprendizagem e as atividades de familiarização contornaram essas dificuldades.

Também segundo a visão da Cultura Inglesa, o treinamento dos professores para uso das interfaces *online* foi essencial para a implantação do curso.

Pode-se perceber pelo conteúdo das respostas uma visão positiva e uma postura colaborativa do respondente. A resposta à última pergunta sugere um cuidado do respondente e respeito aos professores.

4.7 DADOS RELEVANTES OBTIDOS NAS OBSERVAÇÕES DE CAMPO

Além de acompanhar as atividades *online* dos professores, o pesquisador pôde encontrar alguns dos docentes do curso, na Escola Naval. Nesses encontros dados e comentários importantes foram obtidos. Esta seção apresenta alguns recortes das falas dos docentes que ampliam a visão desta pesquisa em relação ao curso. Os dados aqui apresentados foram os mais recorrentes.

Pode-se perceber, por exemplo, que a maioria dos professores não havia tido experiência anterior com docência *online* e que a motivação principal para trabalhar no curso de Inglês, nesta modalidade, foi financeira: aumentar o regime de trabalho na Escola Naval de 20 para 40 horas.

Alguns professores expressaram preocupação em relação ao *voice chat,* antes do início do curso, mas que se resolveu com a prática, como pode ser observado no comentário a seguir:

- *...é estranho você falar com uma pessoa que você não está vendo... mas quando você entra é uma conversa normal.*

A carga de trabalho que a docência *online* exige e a dificuldade de acompanhamento da evolução do aluno a distância foram dificuldades apontadas. A transcrição abaixo exemplifica esta questão, como também sugere o cuidado do professor em aperfeiçoar o processo de acompanhamento do aluno:

- *Eu acho que estava bem confortável, eu acho que eu não tive nenhum problema assim não, acho que a coisa surgiu no processo mesmo, não antes. Dar conta do trabalho que foi surgindo. Até uma coisa que estava me preocupando, era o volume de trabalho que tinha, porque na verdade você tem que fazer um acompanhamento individual praticamente, de uma pessoa que você não conhece, tá distante, você só consegue interagir por meio de mensagens de e-mails. Então quando o processo foi se desenrolando é que foi trazendo os problemas. E aí eu fui tentando pensar em como facilitar isso para o meu trabalho, de modo que ele nao se tornasse um trabalho cansativo ou dificultado dessa parte de monitoramento, pra não ficar somente no levantamento de quem fez e quem não fez. Uma coisa que eu tenho procurado ultimamente é dar qualidade a esse meu monitoramento das atividades. Tentar sugerir um caminho, pensar numa alternativa, eu sempre procuro aconselhar o aluno sobre o quê que ele pode fazer ou quê que é melhor, e não dizer assim: "você fez as atividades 1, 2, 3, não fez a 4 e 5", isso aí é só o quantitativo, eu tenho procurado atribuir muito mais qualidade do que quantidade ao que eu tenho feito.*

O aumento da carga de trabalho no *online* foi um outro comentário recorrente. Entretanto, a flexibilidade de horário que esta modalidade de prática permite, também foi comentada de forma recorrente:

- *...a carga de trabalho, a carga de trabalho on-line é um pouco mais flexíve.l Você pode fazer um acompanhamento de madrugada se quiser. Isso é muito bom mas consome muito mais tempo...*

A maioria dos professores não tinha experiência com EAD, mas já estava familiarizada com o computador e a Internet. A prática presencial e o desembaraço no uso de recursos de Informática facilitaram a apreensão da prática *online*. Destaca-se aqui um comentário a este respeito:

- *..não foi difícil porque eu não trabalhava com o ensino a distância, mas sabia utilizar o computador, então isso facilitou.... Nós sabíamos utilizar o computador e sabíamos dar aula. Então o que a gente fez foi mesclar uma coisa com a outra...*

O curso foi considerado importante como formação continuada em serviço. Importante para a Marinha e para os alunos, como exemplifica o registro a seguir:

- *...para a instituição eu percebo que é um curso importante, principalmente pela oportunidade de você dar uma formação contínua aos profissionais que trabalham aqui. Agente percebe que profissionais que não tiveram oportunidade antes, estão tendo uma agora: a de voltar a estudar, e isso agente sabe que é sempre difícil e sempre louvável. Então agente viabiliza isso pras pessoas, seja quem for, isso é importante. E como a Marinha tem muita troca internacional, o inglês se torna importante até nesse eventos e tudo, acho que cai como uma luva pra força, para a instituição como um todo. E para o aluno, é mais ou menos as mesmas palavras que eu já disse, ele conseguir estudar e se aperfeiçoar , se desenvolver, isso é muito positivo.*

A prática online exigiu dos professores uma posição mais crítica e reflexiva em relação ao uso educacional da tecnologia, que influenciou positivamente as atividades presenciais daqueles docentes:

- *... E inclusive nas minhas aulas presenciais, eu acho que ganharam em qualidade, na medida que eu tive que pensar o uso da tecnologia pra uma aula. Então não é simplesmente "vamos usar o computador", "vamos usar um filme, um video qualquer", então isso viabilizou uma melhora no meu trabalho presencial também.*

A forma diferente de se comunicar no *online* também foi percebida.

- *A comunicação num ambiente on line acaba sendo mais intensa as vezes que na sala de aula.*
- *...um aluno que procura muito o professor , que conversa na sala de aula, então ele tem muita atenção; as vezes tem um ou outro que é meio retraído, que é muito quieto , você fala com ele poucas vezes....no on line, não!... você tem uma comunicação às vezes mais freqüente.*
- *A interpretação das mensagens, o tom que você coloca nas suas mensagens, você nunca sabe se ela foi realmente capitada por aquela outra pessoa...você não sabe se estava dando uma bronca; você não sabe se estava fazendo apenas um questionamento, se era uma crítica. Isso às vezes exige um cuidado com essa comunicação escrita, pois às vezes ela não é muito fiel...*

Em relação à descaracterização de patentes no *voice chat* destaque-se o seguinte relato e comentário:

- *Isso é essencial, eu acho que alguns alunos não participavam da conversação com medo de serem identificados. Teve uma ocasião em que um aluno falava que já havia morado em Belém e um outro ouvindo disse:_ ih! `Você é fulando de tal? Eu servi ... e eles eram de patentes diferentes e de personalidades também. Um era mais reservado e não sei se eles realmente se conheciam e um deles não queria ter contato e ser descoberto ali.Ele desconversou, respondeu mais algumas perguntas e saiu da sala de conversação. E isso ele só usando o primeiro nome, que não é o nome de guerra: eles escolhem um nome. Então é uma situação que faz diferença sim. E essa desvinculação de patentes, e de reconhecimento lá dentro, é importante para eles se sentirem mais a vontade para cometer os erros. A hierarquia não corresponde ao conhecimento da língua estrangeira. Então, você tem muitos participantes mais competentes na língua com ranking mais baixo do que os outros. Isso é constrangedor. Daí a importância de não se ter identificação.*

Uma professora fez uma colocação interessante sobre a democratização possibilitada por esta modalidade de educação:

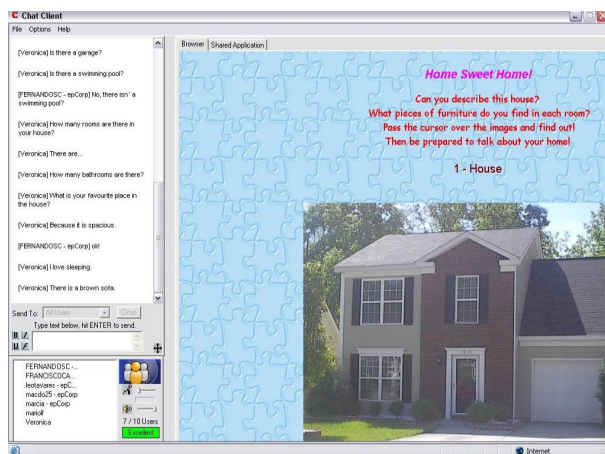
- *A Escola Naval dentro da Marinha tem um peso. Você disponibilizar um professor da Escola Naval pra dar aula pro marinheiro lá no afluente do Amazonas, você colocar um professor da Escola Naval disponível pra qualquer pessoa da Marinha, e não restrito aos aspirantes, a elite da Marinha... A Escola Naval aí fora tem um peso, é claro, mas o professor de inglês da escola pode não ter um peso aí fora como tem o professor da Cultura Inglesa. Mas dentro da Marinha, o professor da Escola Naval tem um peso. Não é um profissional contratado pro curso, é o*

professor da Escola Naval... você democratizou completamente esse professor, é você poder estudar com um professor da EN.

Também o valor do certificado da Cultura Inglesa no mercado foi citado por professores:

- *.... tem um certificado... como o certificado presencial da Cultura ... ele tem um peso, um peso reconhecido no Brasil inteiro, porque tem Cultura Inglesa no Brasil todo, é uma instituição que está em todo país.*

Ao longo dos primeiros meses de implantação do curso os professores aprenderam a elaborar páginas de Internet. Uma das professoras, que já sabia como elaborá-las, compartilhou este conhecimento com os demais tutores. A partir desse aprendizado, eles puderam, de forma cooperativa, elaborar dezenas de páginas de apoio às aulas de *voice chat*, como a ilustrada na figura 82.

Figura 82 – Página de *Web* de Apoio à Aula de Conversação.

A implantação do curso foi, segundo a coordenadora, um grande aprendizado para os professores, que aprenderam fazendo, refletindo, criticando e discutindo. Em suas palavras :

- *Eu acho que a Marinha só ganhou, porque tem uma equipe altamente capacitada para esse trabalho online, sem nunca ter feito curso nenhum.*

5. ENSINO-APRENDIZAGEM *ONLINE*: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo possui dois objetivos principais: no primeiro busca-se responder às questões de estudo desta pesquisa, a partir dos resultados organizados e analisados no capítulo anterior; no segundo apresenta-se sugestões para o aperfeiçoamento ou ampliação de projetos educacionais via *Web*, voltados para a formação continuada em serviço na Marinha do Brasil.

Espera-se que as considerações aqui apresentadas possam despertar uma reflexão crítica sobre a aprendizagem *online*, estimulando docentes a perceberem possibilidades didáticas que despontam com esta modalidade de ensino.

5.1 AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE ESTUDO

Cabe nesta seção retomar o objetivo geral da pesquisa: investigar as percepções que os alunos apresentam em relação ao curso de Inglês *Online* oferecido pela Marinha do Brasil e, por extensão, à EAD via *web*, enquanto alternativa educacional voltada para a formação profissional continuada. Deste objetivo geral, derivaram-se sete questões de estudo.

Com a primeira questão pretendeu-se saber como os alunos definem EAD. A partir das respostas obtidas, pode-se concluir que, a dimensão emancipatória da EAD é predominante. Os alunos enfatizaram a reflexão crítica, a autonomia na aprendizagem, a interatividade e as relações docentes-alunos. Reconheceram também a importância da construção do conhecimento em comunidades de aprendizagem e a democratização do acesso à educação, possibilitados pela EAD.

Inferimos também que, embora não predominante, muitos alunos optaram por uma perspectiva tecnicista, valorizando a separação física entre professor-aluno, os meios de comunicação (em especial a Internet) e os instrumentos. Também pode ser percebida a valorização de alguns traços de uma perspectiva industrial, como produção massiva de materiais, divisão do trabalho e instrução em grande escala.

Em relação à segunda pergunta, procurou-se as dificuldades vivenciadas no curso *online* e que interferências trouxeram ao processo de aprendizagem. Os resultados mostraram que as maiores dificuldades enfrentadas foram: concluir os módulos nos prazos estipulados nos planos de estudo, conciliar o curso com outros compromissos profissionais e particulares, adequar-se aos horários em que eram oferecidas as atividades síncronas (*chat de voz* e *one-to-one*) e obter autorização e apoio da OM para realizar o curso no próprio local de trabalho.

Foi identificado, pelos professores e suporte da Cultura Inglesa, que muitos alunos enfrentaram dificuldade em estudar de forma mais autônoma. Percebeu-se, também, que, para alguns, a falta de familiaridade com o uso de interfaces digitais causou receios e inibições. Para outros, a ansiedade de começar logo o curso, despertada pela empolgação com a inovação tecnológica e educacional, fez com que não lessem as instruções iniciais, vindo a lhes trazer, depois, dificuldades.

Na terceira questão, desejava-se identificar as falhas e acertos do curso em relação aos seus aspectos constitutivos: planejamento, conteúdo, material de apoio, tutoria e avaliação. O conteúdo foi considerado de qualidade pelos alunos e o material de apoio foi apontado como diversificado e de qualidade. Não houve um apontamento explícito de falhas no planejamento, considerado bom. Entretanto, pelas dificuldades vivenciadas por

eles, pode-se inferir que a programação de dias e horários para atividades síncronas acabou sendo um problema. O baixo custo do curso para o aluno, resultado de subsídio dado pela MB e da negociação de contrato com a Cultura Inglesa, também reflete o bom direcionamento do planejamento.

Para os professores, o material de apoio, pela forma integrada como as mídias são empregadas no AVA, foi visualizado como muito positivo.

Pode-se dizer que na visão dos alunos a tutoria foi um acerto do curso. Houve *feedback* rápido dos docentes aos questionamentos dos alunos, motivação para o estudo e postura de negociação frente aos pleitos dos alunos. Também a interação professor-aluno foi tida como intensa pela maioria dos alunos, revelando uma visão muito positiva sobre esta comunicação e este relacionamento.

As observações de campo e os resultados analisados, considerando todas as atividades didáticas do curso de um modo geral, sugerem que a equipe docente do curso foi um grande acerto. Tais atividades referem-se a: coordenação, correção e ajustes no material da Cultura Inglesa, produção de material complementar e, principalmente, a tutoria prestada. Cabe aqui destacar os seguintes pontos: (1) houve um trabalho de preparação dos professores para a tutoria *online*, antes do iníco do curso; (2) a coordenação do curso soube criar e manter um espírito de equipe com coesão e cooperação; (3) os professores assumiram o desafio didático de professorar *online*, como uma experiência de aprendizagem profissional; (4) no âmbito individual ocorreu um envolvimento, comprometimento e motivação pessoal com o projeto como um todo, além de uma demonstração de profissionalismo pró-ativo; (5) um clima de inovação pedagógica e a consciência de um trabalho precursor na MB, para um público alvo numeroso e

diversificado, deixaram a equipe impregnada de motivação; (6) no âmbito coletivo, observou-se uma postura colaborativa, que se expressou principalmente pelas ajudas mútuas e trocas de experiências e idéias por meio da lista de discussão e pelo desenvolvimento conjunto de material complementar para as aulas de conversação; (7) o trabalho *online*, além de ampliar as competências docentes, despertou interesse de três professores, que direcionaram seus estudos para uma qualificação docente na área de EAD: uma professora fez especialização e dois professores cursam mestrado na área, além dos que fizeram cursos de extensão; (8) uma professora ensinou aos demais como elaborar uma página de *Web* em html; (9) houve uma postura crítica e reflexiva sobre a prática docente e material de apoio *online*; (12) a comunicação com os alunos foi adequada, com rapidez de *feedbacks*, orientações, flexibilidade e abertura a negociação de prazos limites; (11) todos os pontos anteriores refletiram-se para a percepção positiva revelada pelos alunos, em relação aos professores, conforme mostrou a análise dos dados.

A maior dificuldade em relação ao trabalho docente foi a avaliação. O sistema gera uma avaliação métrica automatizada a partir das atividades *online*. O trabalho de gerar um relatório de avaliação quinzenal a partir desses resultados automáticos, das correções das redações e das atividades nos *chat* de voz e *one-to one* geram uma carga de trabalho considerável. É uma sistemática também que, pelo volume e falta de critérios qualitativos mais específicos, dificulta uma abordagem de avaliação mais processual e mais individualizada. Por exemplo, decidiu-se que o critério de avaliação do *chats* de voz e de texto foi o da simples verificação da presença do aluno na atividade, não levando em conta a qualidade e intensidade da participação, nem a preparação do aluno para a atividade. A

equipe continua discutindo a possibilidade de implantar quesitos e critérios de avaliação mais pormenorizados a respeito.

A quarta questão desta pesquisa se voltava para o *chat de voz* : quais suas vantagens e limitações? Os alunos consideraram que o chat de voz contribuiu na aprendizagem.

Os principais problemas e dificuldades apontadas pelos alunos foram a necessidade de um chat livre entre os estudantes, a velocidade na pronúncia das palavras, a inadequação da duração da aula e o número de participantes. Também pode-se inferir que a falta de familiaridade com a interface dificultou ou inibiu a participação de alunos. Um outro problema apontado foi a indisponibilidade de máquinas para realização da atividade na OM.

As vantagens apontadas pelos alunos foram a desinibição, a possibilidade de praticar, a dedicação dos docentes, a interatividade, a correção que é feita da pronúncia, a diversidade de assuntos explorados na aula, a familiarização com o idioma e a fixação de conteúdo

As observações de campo revelaram problemas técnicos durante as aulas de conversação *online*, como dificuldade de acesso, baixa qualidade de conexão e falhas na reprodução do áudio.

A moderação do *chat* de voz revelou-se como um desafio didático para os professores.

A descaracterização de patentes praticadas nas aulas de conversação foi o foco da quinta questão de estudo: o que significou esta caracterização no âmbito do curso? Os alunos e professores foram enfáticos em apontar a descaracterização como positiva, pois

torna mais fácil o desenrolar da conversação e evita situações de constrangimentos, que podem causar bloqueios e abandonos.

Quanto à penúltima indagação, relativa às contribuições de um curso a distância para a formação em serviço, verificou-se que para os alunos o curso a distância possibilita uma atualização e aperfeiçoamento contínuos, sem a necessidade de afastamento físico do local de trabalho. Assim, conseguem compatibilizar a realização do curso com o ritmo e disponibilidade do aluno. Todos concordaram que um curso a distância atende à formação em serviço, mas alguns fizeram a ressalva que depende da disciplina do aluno e das condições oferecidas. A maioria dos alunos expressou que escolheria a modalidade a distância para um curso de formação em serviço.

Na visão dos professores o curso foi importante para a corporação por ter democratizado aos funcionários civis e militares, de todos os níveis hierárquicos, e geograficamente dispersos pelas OMs, a capacidade docente concentrada na Escola Naval. Também que no caso específico de um curso de Inglês a importância revela-se pelas intensas trocas internacionais que a carreira militar naval exige.

Cabe, destacar que a experiência adquirida pelos alunos com o estudo a distância *online* foi importante, pois com ele os discentes ficaram estimulados a trabalhar com mais autonomia, criando um hábito de auto-estudo, que exige disciplina e determinação. No âmbito dessa autonomia, os alunos tornaram-se mais proficientes no uso do computador e rede como interfaces para o conhecimento e auto-formação.

Cabe aqui consolidar a perspectiva do pesquisador a respeito da formação em serviço dos professores. O pesquisador considera que a implantação do curso em tela foi uma experiência docente que em muito contribuiu na formação em serviço dos próprios

professores envolvidos, em função dos seguintes aspectos: (a) permitiu uma vivência de mediação pedagógica via mediação tecnológica; (b) capacitou dez professores da Escola Naval para a docência *online*; (c) levou os professores a uma posição reflexiva a respeito do uso das tecnologias nas práticas educacionais; (d) serviu para estimular o trabalho em equipe, com cooperação e colaboração; (e) possibilitou uma imersão desses professores em um universo comunicacional via rede e nos desafios de uma interação pedagógica a distância; e (f) foi fator de motivação para alguns professores direcionarem suas capacitações docentes (mestrado e especialização) para a área de Educação a Distância.

Na última questão, que trata das sugestões de novos cursos, na modalidade EAD, a serem oferecidos pela Marinha, os alunos demonstraram interesse em realizar cursos de outras línguas estrangeiras, principalmente Espanhol. Também sugeriram cursos nas áreas de Informática, Administração e Legislação, descritos na seção 4.3.2.

Conclui-se, então, que o desenho do curso, seu conteúdo de qualidade, sua apresentação, proposta pedagógica, apoio técnico-educacional, as formas possíveis de interação, o ambiente virtual de aprendizagem, a qualidade do material didático da Cultura Inglesa, o trabalho docente, incluído o apoio de tutoria e docência, oferecidos pela Escola Naval, foram facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação, no entanto, pelas dificuldades já expressas, revela-se como um desafio a ser tratado.

5.2 SUGESTÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do curso em tela foi bem sucedida, constituindo o primeiro caso de educação a distância *online* na Marinha do Brasil a atender a um contingente numeroso de alunos. Pode-se, então, sugerir que outros cursos sejam oferecidos pelo Departamento de

Educação a Distância da Diretoria de Ensino, em moldes similares, aproveitando a experiência adquirida com este projeto. Em especial, acredita-se que um dos professores-tutores do curso de Inglês, pela *expertise* assimilada, possa assumir a função de coordenação e o atual coordenador ser designado para a implantação de outro projeto *online* na MB.

Os resultados da pesquisa revelaram que existe pouca interação entre os professores no do ambiente virtual de aprendizagem da Cultura Inglesa. Observou-se, também, que houve muita interação entre os professores-tutores da Escola Naval, usando interfaces externas ao AVA, mas praticamente nenhuma interação com outros professores da Cultura ou outra instituição conveniada. O pesquisador acha que um inter-relacionamento mais abrangente, na troca de idéias e experiências, pode vir a contribuir no aperfeiçoamento da prática desses docentes. Por isso, duas sugestões são aqui apontadas: que as interfaces do AVA facilitem mais esta interacão e que os coordenadores estimulem os professores a interagir externamente.

Um aspecto inesperado que chamou a atenção do pesquisador na implantação do curso foi o da evasão. Verificou-se um elevado número de cancelamentos de matrículas. A expectativa, apesar de se tratar de um curso a distância, onde é comum elevado índice de evasão, era que haveria pouca desistência, em virtude de ser oferecido em ambiente militar. Sugere-se uma pesquisa que investigue o problema da evasão.

Constatou-se que na relação professor-aluno *online* os limites de tempo e espaço adquirem uma dimensão mais flexível, possibilitando uma participação discente mais ativa e autônoma na aprendizagem. A estrutura do curso oferece uma boa seqüência de atividades, apesar de não obrigar o aluno a um percurso de aprendizagem seqüencial.

Entretanto, foi percebido, nos primeiros meses da implantação, que muitos alunos se perdiam, não no que estudar, mas sim em quanto tempo. É notório que “respeitar o ritmo do aluno” é uma premissa pedagógica que pode ser melhor praticada no ensino *online*. Entretanto, se não houver uma auto-disciplina, dedicação semanal e determinação do aluno, o curso pode vir a se arrastar, constituindo isto em fator de desmotivação. A equipe docente decidiu, então, elaborar planos de estudos, impondo prazos para conclusão dos cursos, que passaram a vigorar a partir do oitavo mês de implantação. O compromisso em cumprir o prazo estipulado, já enraizado no espírito militar, tornou-se um elemento favorecedor da disciplina (no sentido estudar), pois mantinha em andamento a exploração do material *online*. Além deste problema, um outro fator justificou a elaboração de tais planos: o financeiro. A MB subsidia a realização do curso, pagando mensalmente à Cultura Inglesa por aluno matriculado. Impor limite de tempo se torna, então, por sua implicação financeira com dinheiro público, uma necessidade de cunho ético e moral. Questões educacionais naturalmente apareceram, tal como em que medida a autonomia ajuda ou atrapalha o aluno, ou até que ponto deve-se adotar uma postura docente de negociação ou de imposição. Durante a realização de uma entrevista com uma das professoras, após aparecerem essas questões, este pesquisador sugeriu que uma investigação com foco na autonomia fosse feita. Tal sugestão gerou um projeto de pesquisa elaborado pela entrevistada, já submetido e aprovado para no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2007.

As condições e o apoio oferecidos aos alunos para realização das atividades do curso no próprio local de trabalho, revelaram-se dependentes do comando da OM. Sugere-se que nas políticas de EAD e nos planejamentos elaborados pela Diretoria de Ensino da

Marinha (DensM) seja incluído um trabalho de conscientização dirigido aos comandantes, sobre a importância e o significado da formação em serviço para a corporação. Que também sejam divulgados pela DensM, aos comandantes, os graus de importância dos programas oferecidos, com aquiescência do Comando da Marinha, Estado Maior da Armada e Diretoria Geral de Pessoal.

Dado o interesse demonstrado pelos alunos em realizar o curso *online* de Espanhol e considerando a experiência educacional bem sucedida na parceria da Marinha com a Cultura Inglesa, bem como possíveis demandas comunicacionais por causa do Mercosul; sugere-se que seja feito um estudo que determine o interesse para a corporação e a viabilidade de oferta de tal curso.

Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos no curso de Inglês *Online* se refletirão no desempenho de suas atividades profissionais. Nos próximos anos haverá um número de egressos deste curso, o que justificará uma pesquisa sobre os benefícios para a corporação resultantes deste investimento educacional na formação de seus profissionais.

É anseio que este trabalho possa despertar outras questões que suscitem um aprofundamento de estudos que venham a contribuir para a teoria e a prática da didática *online*.

A importância deste projeto educacional revelou-se em três aspectos principais: primeiro, por oportunizar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e conversação em língua inglesa para o pessoal da Marinha do Brasil, valorizando o capital humano da corporação; segundo, por ter sido relevante, também, para os professores, que aprenderam e aperfeiçoaram a prática docente *online*; e, principalmente, por promover a

inclusão de muitos no fluxo de informações científicas, técnicas e culturais que de forma acelerada se produzem e se propagam no mundo globalizado, onde a língua inglesa é tida como universal e porta de acesso às tecnologias digitais.

É anseio do pesquisador, que os resultados e conclusões desta pesquisa possam oferecer subsídios a cursos em outras áreas de conhecimento, que venham a se utilizar da EAD, tanto no âmbito da Marinha do Brasil, como em outras corporações militares ou civis.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ALLY, Mohamed. Foundations of educational theory for online learning. In: ATHABASCA University**. Theory and Practice of Online Learning.** Canadá: Terry Anderson & Fathi Elloumi Editors, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, Fernando José de. **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de** aprendizagem. Projeto NAVE. São Paulo: PUC-SP, 2001.

ALTE. **ALTE Social and Tourist typical abilities.** Cambridge: The Association of Language Testers in Europe, 2006. Disponível em: <http://www.alte.org>.
Acesso em: 20 de junho de 2006.

ALVES, João Roberto Moreira. **A educação a distância no Brasil : síntese histórica e perspectivas.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ALVES, Lynn Rosalina Gama e NOVA, Cristiane. (Orgs.). **Educação a distância. Uma nova concepção de aprendizado e interatividade.** São Paulo, Futura, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEVANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDERSON, Terry. Toward a theory of online learning. In: ATHABASCA University**. Theory and Practice of Online Learning.** Canadá: Terry Anderson & Fathi Elloumi Editors, 2004.

ANDRADE, Adja Ferreira de. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (Org). **Educação *Online***. São Paulo: Loyola, 2003.

ARAÚJO, J.P**. O Que os aprendizes esperam dos professores na Educação a Distância On-line**? Disponível em: <www.comunicar.pro.br/artigos/expect.htm>. 2001. Acesso em: 23 de junho de 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BELISÁRIO, Aluízio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas.. In: SILVA, Marco (Org). **Educação *Online***. São Paulo: Loyola, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 2002.

BOBEDA, Alexandre**. O e-learning e o desafio da educação corporativa.** Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/index.php/2004/06/15/o-e-learning-e-o-desafio-da-educacao-corporativa/>. 2004. Acesso em: 10 de dezembro de 2006.

BOHADANA, Estrella**. O terceiro milênio e a reconfiguração da Humanidade:** ética, educação e cultura. Disponível em: < http://www.redem.buap.mx/acrobat/estrella1.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2005

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

______. Diretoria de Ensino da Marinha (2004). **Planejamento Estratégico do Departamento de Ensino a Distância (DEAD) para os anos 2004, 2005 e 2006**.. Publicação eletrônica. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em<http://ead.densm.mar.mil.br/ead/planejamento_1.htm>. Acesso em: 20/03/2005.

______. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, nº 248, 23 dez.1996

______. Presidência da República (1978). **Lei nº 6.540, de 28 de junho de 1978. Dispõe sobre o Ensino na Marinha**. Publicação eletrônica. Brasília, 1978. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6540.htm>. Acesso em: 20/03/2005.

______. Presidência da República (2006). **Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o Ensino na Marinha**. Publicação eletrônica. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11279.htm>.
Acesso em: 20/04/2006.

CAMPOS, Gilda Helena B. **A tutoria em cursos a distância via Web.**
Disponível em: <http://www.timaster.com.br/revista/colunistas/ler_colunas_emp.asp?cod=606&pag=1>.
Acesso em: 18/12/2005.

CAMPOS, Gilda Helena B. **Formação e treinamento online : como planejar um ambiente em EAD?**.
Disponível em: <http://www.timaster.com.br/revista/colunistas/ler_colunas_emp.asp?cod=491>. Acesso em: 23/01/2006.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. **A sociedade do conhecimento e o acesso à informação**. Brasília. Ciência da Informação, v.29, n.3, p.33-39, set/dez, 2000.

CIRILO, Rogério. Caso da Marinha do Brasil. In: MUNDIM, Ana Paula Freitas; RICARDO, Eleanora Jorge (Orgs). **Educação corporativa –** fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua Portuguesa**.. Brasília: MEC-FENAME, 1975.

DIAS, Ângela Álvares Correia e FILHO, Hélio Chaves. A gênese sócio-histórica da idéia de interação e interatividade. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (Org). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano Editora, 2003.

DREIFUSS, René A. **A época das perplexidades**. Petrópolis: Vozes, 1996**.**

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993**.**

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FILATRO, Andréa. **Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Pasulo: Editora SENAC, 2003.

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso. **Construindo o Conceito de Competência**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf>. Acesso em 14/12/2006.

FRAND, Janson L. The information age mindset - Changes in students and implications for higher education**.** In: **Educause review**. Setembro/outubro, 2000. Disponível em: <http://www.educause.edu/pub/er/erm00/articles005/erm0051.pdf>. Acesso em 23/10/2005.

GIUSTA, Agnela da Silva e FRANCO, Iara Melo (orgs.) **Educação a distância**: uma articulação entre teoria e prática. (p.73-85) Belo Horizonte: PUC/Minas PUC Minas Virtual, 2003.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** . Petrópolis: Vozes, 1986**.**

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez editora: Instituto Paulo Freire, 2004).

GUTIERREZ, Francisco e PRIETO, D. **A mediação pedagógica:** Educação a distância alternativa. São Paulo: Papirus, 1994.

HARA, Noriko e KLING, Rob. Student's Frustrations with a Web-Based Distance Education Course. In: First Monday **– Peer-reviewed journal of internet**. V.4, N.12, Dez. 1999.Disponível em: <http://www.firstmonday.dk/issues/issue4_12/hara/>. Acesso em: 23/06/2006.

HARASIM, Linda et al. **Learning Networks.** A Field guide to teaching and learning Online. Massachusetts: The MIT Press, 1998.

HOFFMANN, Jussara.. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 23ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3ª.ed. Londres: Routledge, 1996.

KEEGAN, Desmond. **The future of learning: From eLearning to mLearning**. Disponível em: < http://learning.ericsson.net/mlearning2/project_one/book.html>. Acesso em: 29/09/2005.

KIRBY, E. **Building Interaction in On-line and Distance Education Courses.** Education & Information Technology Library, 1999. Disponível em: <http://www.editlib.org/index.cfm?fuseaction=Reader.ViewFullText&paper_id=7941> Acesso em: 25/06/2006.

KRAEMER, Maria Elisabete Pereira. **Capital intelectual : a nova vantagem competitiva**. Disponível em: <http://www.gestiopolis.com/recursos3/docs/ger/capintel.htm>. Acesso em: 29/04/2005.

Le BOTERF, **Guy. Desenvolvendo a Competência dos Profissionais.** Porto alegre (RS): Artmed, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

______. A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

______. **Cibercultura.** Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITWIN, E.(Org.). **Educação a distância**. Porto alegre (RS): ArtMed, 2001.

MACHADO, Liliana Dias. **O papel do tutor em ambientes *online***. Disponível em < http://www.abed.org.br/nordeste/downlaad/liliana.pdf>. Acesso em: 20/12/2005.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (Org). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, Márcia et al. Curso de Inglês *Online* da Escola Naval. In: **EDEN – Encontro de Professores e Instrutores da Escola Naval**, XIV, Outubro de 2006, Escola Naval. Rio de Janeiro: EN - Superintendência de Ensino, 2006. 1 CD-ROM.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de et al. Algo de novo sob o sol? Capturas de traçados possíveis na construção do conhecimento produzido em EAD: desafios e intensidades no vivido. In: SILVA, Marco (Org). **Educação *Online***. São Paulo: Loyola, 2003.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da Língua Portuguesa**.. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAES, Raquel de Almeida. Educação a distância: aspectos histórico-filosóficos. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia de educação *online*. In: SILVA, Marco (Org). **Educação *Online***. São Paulo: Ediçoes Loyola, 2003.

___________________. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias:** Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Disponível em < http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm#problemas>. Acesso em: 20/03/2006.

MOREIRA, Mercia. O processo de avaliação em cursos a distância. In: GIUSTA, Agnela da Silva e FRANCO, Iara Melo (orgs.) **Educação a distância**: uma articulação entre teoria e prática. (p.73-85) Belo Horizonte: PUC/Minas PUC Minas Virtual, 2003.

MUIRHEAD, Brent. Research insights into interactivity. In: **International Journal of Instructional Technology & Distance Learning**. Março, 2004. Disponível em:
< http://www.itdl.org/Journal/Mar_04/article05.htm>. Acesso em: 29/06/2006.

NUNES, Ivônio de Barros. **Noções de Educação a distância**. Disponível em <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>. Acesso em: 20/08/2005.

PALLOFF, R. e PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.** Porto Alegre : Artmed, 2002.

____________________. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed,2004

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REEVES, Thomas Charles e HARMON, S.W. Systematic evaluation procedures for interactive multimedia for education and training. In: REISMAN, S. (Ed.). **Multimedia computing: preparing for the 21 st century**. Harrisbourg, PA: Idea Group, p. 472-505, 1994.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIZZINI, Irmã et al. **Pesquisando... -** Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais – Série Banco de Dados 6 . Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 2000.

SÁ, Iranita M**. A. Educação a Distância:** Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SCHMID, Ana Maria. Tutorias: Los rostros de la educación a distancia. In: Educação e Contemporaneidade – **Revista da FAEEBA**.Universidade do Estado da Bahia, v.13, n.22. Salvador: UNEB, julho/dezembro 2004.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Marco (Org). **Educação *Online***. São Paulo: Ediçoes Loyola, 2003.

STOECKICHT, Ingrid P. **Metodologia de práticas e rotinas voltadas para os processos de inovação organizacional**. Niterói, RJ: Knowledge Management Press & Consulting, maio 2004. Disponível em: <http://www.kmpress.com.br/portal/artigos/pdf/ART1MAI2004.pdf>. Acesso em 20/06/2005.

STRUCHINER, Miriam. Educação a Distância: entrevista. In: **Olho Mágico.** Universidade Estadual de Londrina, ano 6, n.21. Londrina: UEL, maio 2000. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/olhomagico/N21/home.htm>. Acesso em 20/12/2006.

TOMÁEL, Maria Inês e VALENTIM, Marta Ligia Pomim (orgs.). **Avaliação de Fontes na Internet**. Londrina: Eduel, 2004.p.19-39.

ANEXO 1 – NÍVEIS DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DEFINIDAS PELA ALTE
(*THE ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE*)

Níveis	Compreensão auditiva/Fala	Leitura	Escrita
C2 **Nível 5**	Poder aconselhar ou conversar sobre temas delicados ou complexos, tais como questões legais ou financeiras, até o ponto que ele alcançar o conhecimento específico necessário. Can advise on/handle complex delicate or contentious issues, such as legal or financial matters, to the extent that he/she has the necessary specialist knowledge.	Poder compreender relatórios e artigos que possivelmente encontrará durante seu trabalho, incluindo idéias complexas expressas em linguagens complexas. CAN understand reports and articles likely to be encountered during his/her work, including complex ideas expressed in complex language.	Poder tomar notas completas e precisas e continuar a participar em encontros ou seminários. CAN make full and accurate notes and continue to participate in a meeting or seminar.
C1 **Nível 4**	Poder contribuir efetivamente com reuniões e seminários dentro de sua própria área de trabalho e argumentar a favor ou contra um caso. AN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work and argue for or against a case.	Poder compreender mensagens expressas em linguagem não-padrão. CAN understand correspondence expressed in non-standard language.	Poder lidar com uma ampla variedade de situações rotineiras e não-rotineiras em que serviços profissionais são requisitados por colegas ou por contatos externos. CAN handle a wide range of routine and non-routine situations in which professional services are requested from colleague or external contacts.

Níveis	Compreensão auditiva/Fala	Leitura	Escrita
B2 **Nível 3**	Poder anotar e passar maior parte dos recados que provavelmente requisitarão a atenção durante um dia normal de trabalho. CAN take and pass on most messages that are likely to require attention during a normal working day.	Poder compreender a maioria das correspondências, relatórios e literatura verídica com o qual possa se deparar. CAN understand most correspondence, reports and factual product literature he/she is likely to come across.	Saber lidar com todos os tipos de pedidos de mercadorias e serviços. CAN deal with all routine requests for goods or services.
B1 **Nível 2**	Poder fornecer conselho a clientes dentro de sua própria área de trabalho em questões simples. CAN offer advice to clients within own job area on simple matters.	Poder compreender o significado geral de cartas não-rotineiras a artigos teóricos dentro de sua própria área de trabalho. CAN understand the general meaning of non-routine letters and theoretical articles within own work area.	Poder fazer anotaçoes razoáveis e precisas em encontros ou seminários, em que o assunto seja familiar e previsível. CAN make reasonably accurate notes at a meeting or seminar where the subject matter is familiar and predictable.

Níveis	Compreensão auditiva/Fala	Leitura	Escrita
B2 **Nível 3**	Poder anotar e passar maior parte dos recados que provavelmente requisitarão a atenção durante um dia normal de trabalho. CAN take and pass on most messages that are likely to require attention during a normal working day.	Poder compreender a maioria das correspondências, relatórios e literatura verídica com o qual possa se deparar. CAN understand most correspondence, reports and factual product literature he/she is likely to come across.	Saber lidar com todos os tipos de pedidos de mercadorias e serviços. CAN deal with all routine requests for goods or services.
B1 **Nível 2**	Poder fornecer conselho a clientes dentro de sua própria área de trabalho em questões simples. CAN offer advice to clients within own job area on simple matters.	Poder compreender o significado geral de cartas não-rotineiras a artigos teóricos dentro de sua própria área de trabalho. CAN understand the general meaning of non-routine letters and theoretical articles within own work area.	Poder fazer anotaçoes razoáveis e precisas em encontros ou seminários, em que o assunto seja familiar e previsível. CAN make reasonably accurate notes at a meeting or seminar where the subject matter is familiar and predictable.

Níveis	**Compreensão auditiva/Fala**	**Leitura**	**Escrita**
A2 **Level 1**	Poder elaborar pedidos simples dentro da própria área de serviço, tais como "Eu quero pedir 25 de..." CAN state simple requirements within own job area, such as "I want to order 25 of...".	Poder compreender a maioria dos relatórios ou manuais de natureza previsível, dentro de sua área de perícia, tendo sido provido tempo suficiente para isso. CAN understand most short reports or manuals of a predictable nature within his/her own area of expertise, provided enough time is given.	Poder escrever anotações breves e abrangentes de pedidos para um colega ou para um contato conhecido em outra companhia. CAN write a short, comprehensive note of request to a colleague or a known contact in another company.
A1 **Nível de Iniciate**	Poder anotar e passar recados simples de espécie rotineira, tais como "Sexta-feira, reunião, às 10 h." CAN take and pass on simple messages of a routine kind, such as "Friday meeting 10 am".	Poder compreender breves relatórios ou descrição de produtos, em assuntos familiares, se estiverem em linguagem simples e se os conteúdos forem previsíveis. CAN understand short reports or product descriptions on familiar matters, if these are expressed in simple language and the contents are predictable.	Poder escrever pedidos simples e rotineiros para um colega, tal como "Eu gostaria de 20 x , por favor." CAN write a simple routine request to a colleague, such as "Can I have 20X please?".

ANEXO 2 – PRÉ-INSCRIÇÃO

MARINHA DO BRASIL
DIRETORIA DE ENSINO DA MARINHA
BOLETIM DE ORDENS E NOTÍCIAS
Nº 188 DE 10 DE MARÇO DE 2005
BONO ESPECIAL
GERAL

DIRETORIA DE ENSINO DA MARINHA

Ensino de Inglês à Distância, via INTERNET - Em continuidade aos esforços de aprimoramento da formação de pessoal, é intenção desta Diretoria implementar um Programa de Ensino de Inglês à Distância, destinado a Oficiais, Praças e Servidores Civis, mediante contrato entre a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e o Abrigo do Marinheiro.

O Programa proporcionará doze níveis de cursos de Inglês à Distância (Basic 1 e 2, Elementary 1 e 2, Intermediate 1 e 2, Upper Intermediate 1 e 2, Advanced 1 e 2 e Professional English 1 e 2), sendo os cursos desenvolvidos no ambiente virtual de aprendizagem da Cultura Inglesa, utilizando ferramentas que propiciam a interatividade entre alunos e tutores:
A) "Ask a Question" – onde alunos podem fazer perguntas para equipe de tutores;
B) "One to One" – serviço de "chat" (sala de bate-papo) entre aluno e tutor;
C) Redação – envio de redações para correções;
D) "Chat" de voz – aulas de conversação com moderador; e
E) Apoio contínuo – contato com professor via "e-mail" e telefone.

Os alunos poderão, ainda, ter acesso a recursos complementares, como glossários técnicos, dicionários, guia de gramática, centro de vocabulário, simulados para exames da Universidade de Cambridge, área para "tour" por países de língua inglesa, músicas, revistas virtuais, filmes, jogos e fóruns de discussão.
A administração acadêmica dos cursos será efetuada pela Escola Naval, que proverá os tutores dentre seus professores de língua inglesa.
A matrícula para cada curso será feita após um teste de nivelamento do aluno e o desenvolvimento dos estudos será individual, não havendo formação de turmas. A duração de cada nível dependerá do aluno. O tempo estimando para a realização de cada nível é de 6 meses.

O custo mensal por aluno será de R$ 35,00 (trinta e cinco reais), em qualquer curso, a ser descontado em bilhete de pagamento. A DASM encontra-se ultimando estudos visando à concessão de subsídios para as Praças, da ordem de 50% desse valor.

O acesso ao curso será via INTERNET, no site da Cultura Inglesa, podendo ser realizado no âmbito da Marinha (preferencialmente INTERNET 2), ou em ambiente domiciliar. No Rio de Janeiro, nos complexos com grande concentração de militares, foram inauguradas "Salas de EAD" (DEnsM, DHN, HNMD - Escola de Saúde, CAAML, CIAMA e CIAAN) , para possibilitar que os alunos que não dispõem de computador em seu local de trabalho realizem os cursos oferecidos na modalidade de Ensino à Distância.

A configuração mínima dos equipamentos, para utilização do ambiente virtual de aprendizagem da Cultura Inglesa, é a seguinte: Processador – Pentium III 700 MHz, AMD Duron 800 MHZ ou superior;
Memória (RAM) – 64 MB ou mais; Conexão à INTERNET – velocidade de, no mínimo, 56,6 Kbps;
Sistema operacional – Windows 98, Windows NT 4.0 SP3, Windows 2000 ou Windows XP (Home e Professional); Software – Windows Média Player 7.1; Browser – Microsoft Internet Explorer versão 5.0 ou superior; Placa de Som – Compatível com SoundBlaster 16 bit; Configuração de vídeo – 65.000 cores (high color [16 bit]), em resolução mínima de 800 x 600 pixels; Microfone – Recomendado microfone acoplado a fones de ouvido (tipo close-talk head-set) para a obtenção de melhores resultados nas atividades de voz; e
Alto-falantes – jogo de alto-falantes conectado à placa de som, caso não seja utilizado o microfone acoplado a fone de ouvido.

Para viabilizar a implantação deste projeto, torna-se necessário um levantamento prévio do quantitativo de possíveis alunos, sendo necessário um mínimo de trezentos para estabelecimento do contrato.

Os interessados poderão efetuar sua pré-inscrição, sem que isso represente qualquer compromisso, enviando um e-mail para a caixa postal ead@en.mar.mil.br até o dia 23/03/2005, informando o nome, NIP, posto, graduação ou categoria funcional e OM onde serve.

BONO Especial Nº 188/2005

ANEXO 3 - MODELO DA MENSAGEM DE “BOAS VINDAS” AOS ALUNOS

ESTE E-MAIL TEM VERSÃO EM PORTUGUES ABAIXO

Dear **student's name**

Welcome to our Online English Course!! I hope you're going to enjoy studying with us!

First of all, I'd like to tell you that I'm here to give you orientation to help you get the most out of your time with us. I speak English and Portuguese so you can ask me questions in both languages (but you should try to practice your English at every opportunity!). I am sure I will get to know *you* better during the course.

Amongst other things, I will be following your progress closely throughout the course. Some people think studying online is a lonely experience, but believe me it is not! You can talk to one of our teachers live on Mondays, Tuesdays, Thursdays and Fridays from 09:00 to 11:30 and from Tuesday to Friday from 16:30 to 19:00 using the One to One activities. In addition, you can contact our teachers via e-mail 24 hours per day 7 days a week using the Ask a Question service. During the course you will be writing compositions which our teachers will correct and give you feedback. Last but not least, there are lots of ways you can practise your English with other students – in the Forum, the Text Chat Room and the Voice Chat Rooms. So you won't be alone! :-)

I noticed that you have not yet taken the Placement Test. You should do so as soon as possible so you can start your course. If you need any help, please get in touch with me (see contact details below).

I hope you are going to find time to devote time to your English studies – I realise that you must be very busy in your job! We can help you with a suggested study plan if you like – just get in touch if you need any help.

Remember Student's name , learning a language successfully means taking advantage of every opportunity to enter into contact with the language. Try to visit other areas of the site outside your course – the Online Magazine, News and Views, the music section (Music Mix), the film section (Movie Maniacs), Daily English and other sections.

Well, that's all for now! Get in touch with me if you need any help or guidance with the course. Just send an e-mail to me or to the address below or phone:

ead@en.mar.mil.br
(21) 39741524

I hope to see you soon in the chat rooms!!

Your name

VERSAO EM PORTUGUÊS
Olá

Bem-vindo(a) ao nosso curso de inglês online!! Espero que você goste de estudar conosco!

Antes de tudo, gostaria de lembrar que estou aqui para lhe dar as orientações necessárias para que você consiga aproveitar ao máximo o seu tempo conosco. Falo inglês e português, portanto você pode me fazer perguntas nas duas línguas (porém você deve tentar aproveitar todas as oportunidades para praticar o seu inglês). Tenho certeza que vou conhecê-lo(a) melhor durante o curso.

Entre outras coisas, estarei acompanhando atentamente o seu progresso durante o curso. Algumas pessoas acham que estudar online é uma tarefa solitária, mas, acredite, isto não é verdade! Você poderá falar ao vivo com um dos nossos professores as segundas, terças, quintas e sextas de 9:00 às 11:30 e de terça à sexta de 16:30 às 19:00 através das atividades One to One (diálogos escritos interativos em tempo real). Além disso, você pode contatar nossos professores por e-mail 24 horas por dia, 7 dias por semana, utilizando o serviço Tira Dúvidas (Ask a Question). Durante o curso você fará redações que serão corrigidas e comentadas pelos nossos professores. Por último, porém não menos importante, há ainda vários modos de praticar o seu inglês com outros alunos – no Fórum, no Chat de Texto e no Chat de Voz. Portanto, você não estará só! :-)

Observei que você ainda não fez o nosso Teste de Nivelamento e deveria fazer isto o mais cedo possivel para poder começar estudando um curso. Se precisar de ajuda, por favor entre em contato comigo (veja o endereço eletrônico e telefone abaixo).

Espero que você consiga dedicar-se aos seus estudos de inglês – reconheço que você deve ter muitos afazeres no seu trabalho! Podemos ajudar sugerindo um plano de estudos caso deseje – é só entrar em contato se precisar de qualquer ajuda.

Lembre-se **escrever nome do seu aluno**, aprender uma língua com sucesso significa aproveitar todas as oportunidades de contato com o idioma. Procure visitar outras áreas do site fora do seu curso – a Revista Online, Artigos e Notícias, a seção de música (Music Mix), a seção de filmes (Movie Maniacs)e o Daily English, dentre outros.

Bem, por enquanto é só! Entre em contato se precisar de qualquer ajuda ou orientação com relação ao curso. É só mandar um e-mail para mim ou para o endereço abaixo ou telefonar:

ead@en.mar.mil.br
(21)39741412

Espero encontrá-lo(a) em breve nas salas de chat!!

Seu nome

APÊNDICE 1 – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DO ALUNO

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a),

Sua resposta a este questionário será muito importante para a pesquisa que estamos desenvolvendo: Educaçâo a Distância na Marinha do Brasil – A visão de alunos em formaçâo profissinal continuada via Web. Com ela pretendemos investigar as percepções que os alunos militares e civis apresentam em relaçâo ao curso de Inglês online e, por extensâo, à EAD via web, enquanto alternativa educacional voltada para a formaçâo profissional continuada.

Assim, contamos com sua preciosa colaboraçâo.

Professor Lourival J.P. Moreira (Escola Naval)

1- Nome ____

2- Sexo
(a) M ( ) (b) F ( )

3- Faixa etária
(a) 20/29 ( ) (b) 30/39 ( ) (c) 40/49 ( ) (d) 50/59 ( ) (e) 60/69 ( ) (f) 70 ou superior ( )

4 - Nível de escolaridade
(a) ensino fundamental ( )
(b) ensino médio ( )
(c) graduação ( ) Curso__________________________________
(d) especialização lato sensu (curso com no mínimo de 360 horas) ( ) Nome do curso_______________________
(e) pós-graduação stricto sensu (mestrado) ( ) Curso____
(f) pós-graduação stricto sensu (doutorado) ( ) Curso____

5- Atividade na MB
(a) OM em que serve ____
(b) Posto/graduação____
(c) Função____
(d) Ano de ingresso na MB_____________________________________

6- Assinale, segundo sua ordem de importância, isto é, numerando de 1 (menor importância) a 8 (maior importância) o(s) motivo(s) que o levaram a realizar este curso de Inglês.

(a) ( ) para desempenhar melhor possíveis funções que demandem um domínio mínimo da língua inglesa, no âmbito da MB
(b) ( ) pela facilidade ofercida nos estudos a distância
(c) ( ) pela importância que a língua inglesa apresenta na contemporaneidade
(d) ( ) pela presença da língua inglesa nos meios de comunicação
(e) ( ) pelo seu custo
(f) ( ) por ser oferecido em parceria com a Cultura Inglesa
(g) ( ) por poder ser realizado no próprio local de trabalho
(h) ( ) outro(s) motivo(s) ____
____

7- Já fez outros(s) curso(s) a distância? (a) Sim ( ) (b) Não ( )

Se assinalou sim, indique o(s) nomes(s) do(s) curso(s) realizado(s), o ano de realização, se foi oferecido pela MB e o tipo de material usado:

Cursos	Ano	Oferecido pela MB?	Material
(a)		( ) Sim ( ) Não	( ) Impresso ( ) Eletrônico
(b)		( ) Sim ( ) Não	( ) Impresso ( ) Eletrônico
(c)		( ) Sim ( ) Não	( ) Impresso ( ) Eletrônico
(d)		( ) Sim ( ) Não	( ) Impresso ( ) Eletrônico

8- Assinale, dentre as opções abaixo, aquelas que correspondem às suas expectativas em relação a este curso. Numere-as por ordem de importância, a partir de 1 (menor importância).

a) ( ) obter um certificado reconhecido
b) ( ) melhorar a habilidade de escrita na língua inglesa
c) ( ) aperfeiçoar a conversação em Inglês
d) ( ) adquirir vocabulário básico para poder realizar viagens de turismo
e) ( ) adquirir habilidade de conversação e escrita em Inglês com vistas a possíveis missões no exterior
f) ( ) aperfeiçoar a gramática
g) ( ) melhorar meu nível cultural
h) ( ) Outras expectativas(s)____

9- Assinale dentre as alternativas abaixo a que melhor representa sua concepção de Educaçâo a Distância (EAD). Caso nenhuma delas represente o que pensa, crie sua concepção no item (h)

(a) ( ) Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de produzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudante ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

(b) ( ) Forma de ensino por meios eletrônicos, utilizando principalmente a Internet.

(c) ( ) Modalidade de ensino com característica específicas, entre as quais se destaca a mediação das relações entre os docentes e alunos, o que implica em substituir a assistência regular às aulas por situações onde esses atores aprendem mediante alternativas não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

d) ( ) Modalidade de ensino que tem por objetivo diminuir a distância entre os que querem aprender e os que ensinam, valorizando a reflexão crítica, a interatividade e a autonomia na aprendizagem. Utiliza-se de recursos tecnológicos, estando em processo de revalorização por força das possibilidades geradas pelo computador e Internet.

e) ( ) Tipo industrializado de ensino aprendizagem, com produção massiva de materiais auto-instrucionais, implicando em uma clara divisão do trabalho na criação e produção, tanto intelectual como física dos materiais.

f) ( ) Modalidade de ensino que busca, fundamentalmente, democratizar o acesso à educação, aproximando os que querem aprender e os que ensinam. Utiliza-se de recursos tecnológicos para ultrapassar o problema da distância entre seus atores. Pode ser implementada sob diferentes enfoques pedagógicos, dentre os quais se destacam o tecnicista e o emancipatório.

g) ( ) Modalidade de ensino que permite a formação de comunidades de aprendizagem, envolvendo sujeitos geograficamente distantes e que tem por objetivo básico desenvolver a construção do conhecimento por meio de postura colaborativa, autônoma e crítica-reflexiva.
h) Outra____
____

Por hora agradecemos sua contribuição. Prof. Lourival J.P. Moreira / Escola Naval

APÊNDICE 2 – SEGUNDO QUESTIONÁRIO DO ALUNO

SEGUNDO QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a),

Agradecemos o retorno do primeiro questionário respondido e enviamos este segundo.

Sua respostas e opiniões serão muito importantes para a conclusão da pesquisa em curso:

Educação a Distância na Marinha do Brasil – A visão de alunos em formação profissional continuada via Web. Com ela pretendemos investigar as percepções que os alunos militares e civis apresentam em relação ao curso de Inglês online e, por extensão, à EAD via web, enquanto alternativa educacional voltada para a formação profissional continuada.

Assim, contamos mais uma vez com sua preciosa colaboração.

Professor Lourival J.P. Moreira (Escola Naval)

1- Nome ____

2- Localização da OM
   (a) Estado ______________________________________
   (b) Cidade ______________________________________

3 – Relacione as dificuldades que você está encontrando para fazer este curso. Se necessário, acrescente mais itens.

(a)

(b)

(c)

(d)

(e)

4- Aponte as falhas que você tenha observado no transcorrer do curso, em relação à(ao) :

4.1.) Planejamento do curso

4.2) Conteúdo dos módulos

4.3) Material de apoio

4.4) Tutoria

4.5) Sistemática de avaliação do desempenho do aluno

5) Quais os pontos positivos deste curso?

6) Tomando como base sua experiência nas atividades do *chat* de voz, reflita e responda.
6.1) O *chat* de voz contribuiu na sua aprendizagem ? (a) ( ) Sim (b) ( )Não

6.2) Quais as desvantagens e dificuldades encontradas nas atividades de *chat* de voz ?

6.3) Que pontos positivos você apontaria no uso de *chat* de voz?

6.4) Como você vê a descaracterização de patentes nas atividades do *chat* de voz?

7) Como tem sido a comunicação e interação com outros alunos do curso?
( ) Muito pouca ( ) Moderada ( ) Intensa

8) Descreva como tem transcorrida a comunicação e interação com os professores tutores?

8.1) Você diria que os professores, de um modo geral, foram até este momento, em relação às solicitações de tarefas :
(a) ( ) flexíveis (b) ( ) impositivos

Justifique sua opção

8.2) Como os professores respondem aos questionamentos a eles endereçados ? (a) ( ) Respondendo rapidamente
(b) ( ) Demorando a responder

8.3) Ao longo do curso você tem sido motivado a estudar pelos professores? (a) ( ) SIM (b) ( ) NÃO

9) Você acha que um curso a distância atende à formação em serviço ?
(a) ( ) SIM (b) ( ) NÃO

Justifique sua opção

10) Se você tivesse de escolher entre um curso a distância ou presencial para sua formação em serviço, que modalidade escolheria?
(a) ( ) Presencial (b) ( ) A distância.

Justifique sua opção

11) Que sugestões você oferece para realização de novos cursos a distância na Marinha ?

Agradecemos sua contribuição. Prof. Lourival J.P. Moreira / Escola Naval

APÊNDICE 3 – ESCALAS DE AVALIAÇÃO DAS INTERFACES

Avaliação das Interfaces do Ambiente Online Courses

Facilidade de Utilização pelo o aluno

Difícil							
0	1	2	3	4	5	6	

Facilidade de Utilização pelo o professor

Difícil							
0	1	2	3	4	5	6	

Navegação

Difícil							
0	1	2	3	4	5	6	

Mapeamento
(habilidade do programa em rastrear os
caminhos percorridos pelo aluno)

Nenhum							
0	1	2	3	4	X	6	

Apresentação da Informação

Confusa							
0	1	2	3	4	5	6	

Integração das Mídias

Não coordenada							
0	1	2	3	4	5	6	

Estética

Desagradável							
0	1	2	3	4	5	6	

Funcionalidade Geral

Não funcional							
0	1	2	3	4	5	6	

Funcionalidade de interfaces administrativas

Não funcional							
0	1	2	3	4	5	6	

Interatividade aluno-material

Baixa							
0	1	2	3	4	5	6	

Interatividade aluno-aluno

Baixa							
0	1	2	3	4	5	6	